جامعة آل البيت
كلية العلوم التربية
قسم المناهج والتدريس

تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي في الأردن (دراسة تحليلية)

Evaluation of "Our Arabic Language Textbook" for the Seventh Grade in the Light of the Integrated Approach in Jordan (Analytical Study)

إعداد
سليم تركي محمود عويد

إشراف
الدكتور حامد محمد علي دعوم

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير المناهج والتدريس
عمادة الدراسات العليا / جامعة آل البيت – الأردن

تاريخ المناقشة: 23 تموز 2015م



يُؤْتِي الحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ ۚ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فقدْ أوتِيَ
خيْرً كثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أولُو الألْبَابِ

(سورة البقرة: ٢٦٩)

تفويض

أنا الموقع أدناه سليم تركي محمود عويد، أفوّض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: سليم تركي محمود عويد

التوقيع: ....

التاريخ: ٢٧/ ٧ /2015م

إقرار وإلتزام

أنا الطالب: سليم تركي محمود عويد **الرقم الجامعي: 1321115029**

التخصص : المناهج والتدريس **الكلية: العلوم التربوية**

أقر بأنني قد إلتزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه عندما قمت بإعداد رسالتي، بعنوان:

تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي في الأردن (دراسة تحليلية)

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أقر بأن رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية.

وتأسيساً على ما تقدم، فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها، وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها، دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

الاسم: سليم تركي محمود عويد

التوقيع: ....

التاريخ: ٢٢ / ٧ /2015م



جامعة آل البيت
كلية العلوم التربوية
قسم المناهج والتدريس

قرار لجنة المناقشة

تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي في الأردن (دراسة تحليلية)

Evaluation of "Our Arabic Language Textbook" for the Seventh Grade in the Light of the Integrated approach in Jordan (Analytical Study)

إعداد
سليم تركي محمود عويد

إشراف
الدكتور حامد محمد علي دعوم

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور حامد محمد علي دعوم – مشرفاً ورئيساً	....
الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنة – عضواً	....
الدكتور سامي محمد الهزايمة – عضواً	....
الدكتورة سعاد عبد الكريم الوائلي – عضواً خارجياً	....

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

نوقشت وأوصي بإجازتها بتاريخ ٢٠١٥/٧/٢٣م

الإهـــداء

إلى روح والدي ... رحمه الله

إلى روح أخي، الشهيد الدكتور طه تركي ... رحمه الله

إلى زهرة الحياة ونورها ... والدتي، حفظها الله

إلى إخوتي وأخواتي ... آدامهم الله

إلى أفراد أسرتي، زوجتي وأبنائي ... رعاهم الله

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد العلمي

الباحـــــث

الشكر والتقدير

الحمدالله رب العالمين حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على نبي الأمم سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدم بالشكر والعرفان إلى الدكتور حامد محمد علي دعوم، الذي تكرم بقبوله الإشراف على هذه الرسالة، جزاه الله الجزاء الأوفى لِما بذله من توجيه وتشجيع وعطاء مستمر.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة ، الدكتورة سعاد عبدالكريم الوائلي، الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنه، الدكتور سامي محمد الهزايمة، لقبولهم مناقشة هذه الرسالة وعلى ما قدموه للباحث من ملحوظات وآراء قيمة أسهمت في إثرائها وإخراجها إلى حيز الوجود، فجزاهم الله خير الجزاء، وجعل ذلك في موازين حسناتهم.

والشكر موصول إلى الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت على ما قدموه لي من نصح وإرشاد خلال فترة الدراسة، وإلى السادة أعضاء لجنة التحكيم الكرام الذين وضعوا لمساتهم القيّمة على هذا العمل من خلال ما قدموه من ملاحظات وآراء.

كما أشكر كل من أسهم في تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة.

جزاكم الله جميعاً كل خير وسدد على طريق الحق خطاكم.

الباحــث

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
تفويض	ج
إقراروالتزام	د
قرار لجنة المناقشة	هـ
الإهداء	و
الشكر والتقدير	ز
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ك
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الفصل الاول: خلفية الدِّراسة وأهميتها	**1**
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	5
اسئلة الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
التعريفات الاجرائية	7
حدود الدراسة ومحدداتها	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**9**
أولا: الإطار النظري	9
مهارات اللغة	12
– مهارة الاستماع	12
– مهارة التحدث	14
– مهارة القراءة	17
– مهارة الكتابة	19

الموضوع	الصفحة
التقويم...	21
– التقويم لغة..	21
– التقويم اصطلاحاً	22
– معايير التقويم...	26
– التقويم التربوي..	27
– أهمية التقويم التربوي	29
– أهداف التقويم	30
– أسس التقويم..	30
المنحى التكاملي..	31
– تعريف المنحى التكاملي	33
– مفهوم المنحى التكاملي	35
– مبررات استخدام المنحى التكاملي	37
– الأسس التي يقوم عليها المنحى التكاملي	37
– المبادىء الواجب اتباعها عند التدريس وفق المنحى التكاملي	39
– مستويات التكامل في تدريس اللغة العربية	45
– مستويات المنحى التكاملي	46
– المنحى التكاملي ومهارات اللغة	46
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة	47
تعقيب على الدراسات السابقة	57
الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات	**59**
منهجية الدراسة	59
مجتمع الدراسة وعينتها	59
أداة الدراسة	59

الموضوع	الصفحة
اجراءات الدراسة	61
المعالجة الإحصائية	61
الفصل الرابع: عرض النتائج	**62**
عرض وتحليل بيانات الدراسة	62
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	**68**
مناقشة النتائج	68
التوصيات	70
قائمة المصادر والمراجع	71
الملاحق	81
الملخص باللغة الانجليزية	91

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
(1)	تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بجزئيه (الأول والثاني) في ضوء المنحى التكاملي من وجهة نظر الباحث	65

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
(1)	معايير تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية في ضوء المنحى التكاملي بصورته النهائية	81
(2)	أعضاء لجنة التحكيم	84
(3)	قائمة محتويات كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بجزئية (الأول والثاني)	85

تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي في الأردن (دراسة تحليلية)

إعداد الطالب: سليم تركي محمود عويد

إشراف الدكتور: حامد محمد علي دعوم

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معايير المنحى التكاملي الواجب مراعاتها عند تأليف كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لإجراءات هذه الدّراسة، كما تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى لكتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء المنحى التكاملي.

وقد تألفت عينة الدّراسة من كتاب لغتنا العربية بجزئيه (الأول والثاني)، وكذلك من مشرفي اللغة العربية، والبالغ عددهم (10) مشرفين. وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط لمدى مراعاة معايير المنحى التكاملي، حيث تراوحت ما بين (6-35) تكراراً.

جاء في المرتبة الأولى المعيار (تضمين الكتاب ما يؤكد على أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع) بتكرار بلغ (35)، وبنسبة مئوية بلغت (8.39%). أما في المرتبة الثانية جاء معيار (تضمين الكتاب ما يراعي طبيعة اللغة وخصائصها) بتكرار بلغ (30)، وبنسبة مئوية بلغت (7.19%). أما في المرتبة الثالثة، فقد حصل معيار (تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم الذاتي والممارسة الذاتية) على تكرار بلغ (25)، وبنسبة مئوية بلغت (6.00%). وفي المرتبة الأخيرة فقد حصل معيار (تضمين الكتاب لما يبصر المتعلم بوجود تداخل بين المواد الدراسية المختلفة) على تكرار بلغ (6)، وبنسبة مئوية بلغت (1.44%).

وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات، ومن ضمنها تبني معايير المنحى التكاملي مع المواد الدراسية الأخرى، وتوجيه العناية إلى تدريب المعلمين والمعلمات بضرورة التركيز على المنحى التكاملي عند تدريس مادة اللغة العربية.

الكلمة المفتاحية: التقويم ، لغتنا العربية ، المنحى التكاملي.

الفصل الأول

خلفية الدِّراسة وأهميتها

يتناول هذا الفصل المقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها، أهمية الدراسة، والتعريفات الإجرائية متمثلة بتعريف مصطلحات الدراسة، وحدود الدراسة.

المقدمة

في ظل التطورات والتحديات التي يشهدها العالم تتعاظم الدعوة إلى تطوير المناهج الدراسية التربوية لمواجهة التحديات، ونظراً لكون المناهج هي الركيزة الأساسية للمسيرة التعليمية في أي بلد يُنشد التقدم والإزدهار، فقد باتت هذه المناهج في مقدمة المجالات التي ينبغي تناولها في عملية التجديد والتطوير وإدخال التحسينات عليها.

وحرصت الدول المتقدمة على الاهتمام البالغ في تعليم طلبتها لغتها القومية؛ لأنها عنوان هويتها الوطنية، ووعاء مكتسباتها الثقافية عبر التاريخ. ولما كانت اللغة العربية لغة القرآن الكريم، ينبغي على المسلمين جميعاً -بلا استثناء- الاهتمام بتعلمها وتعليمها بأحدث الوسائل والتقنيات؛ إذ ينطق بها ملايين المسلمين في شتى بقاع الأرض، فهي شعيرة من شعائر الإسلام، قال تعالى: "حم (1) وَالْكِتَابِ الْمُبِينِ (2) إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (3)". (الزخرف: 1-3).

ولم تعد الوسائل التقليدية قادرة على مواكبة التطور الحديث، مما أفقدها القدرة على المساهمة في التنمية بصورة فاعلة، وتزداد الحاجة يوماً بعد يوم إلى مبادرات إبداعية تهيئ للطالب فرصاً تعليمية مستمرة تلائم حاجاته الحاضرة والمستقبلية، وتمكنه من المساهمة في التنمية الشاملة في مجتمعه. وهذا لا يتأتى إلا أن تكون الأدوات التربوية، وأهمها: الكتاب المدرسي

باعتباره جزءً من المنهاج، والأساليب والطرائق التعليمية، ومنها: المنحى التكامليّ. (عليمات، 2013).

تُعد مرحلة التعليم الأساسي القاعدة الأساسية للتعليم، وتتبلور وظيفة هذه المرحلة في مساعدة الطلبة على النمو المتكامل في مختلف النواحي: الجسمية، والعقلية، والوجدانية، وتمكينهم من مواصلة الدراسة في المرحلة اللاحقة، وتحديد معالم شخصية الفرد، وتشكيل سلوكه، وتعزيز انتمائة الوطني.

وبما أن للمدرسة الدور الفاعل والأساس المهم في بناء شخصية الطالب، إذ هو الركيزة الأساسية لبناء أي دولة ومجتمع. لذا، يتطلب إعداد المناهج الدراسية وتطويرها تحقيقاً لأهداف تنمية التفكير والابتكار، باعتبارهما الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف المدرسة.

ومن أبرز خصائص اللغة العربية تكامل فروعها وترابطها، حيث أن اللغة العربية كالجسد الإنساني الذي يتألف من مجموعة من الأجهزة، ولكل جهاز دور يؤديه وينفرد به عن غيره، ومع هذا الاختلاف في الوظيفة والأجهزة، إلا أن كلاً لا يقف وحده في بناء الجسد وبقائه، ففي فقدان أحدها أو اختلاله أو قصور واحد منها في أدائه يؤثر مباشرة في أداء الأجهزة الأخرى، بينما هي مجتمعة ومتداعمة تشكل بنيان الجسد، وليس أمر اللغة ببعيد عن هذا المفهوم، فهي كيان متكامل كالجسد وأن تعلمها يجب أن يتم وفق هذا المفهوم (عبدالفتاح، 2002).

تبرز مادة لغتنا العربية كمادة مهمة من مجالات النشاط اللغوي في حياة الأفراد والجماعات، ومن أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتائج العقل البشري. فالطالب من خلال اللغة العربية ينتقل من معلومة إلى معلومة، ومن فهم إلى استنتاج، ومن ربط إلى تحليل، مما ينمي خياله وقدراته العقلية ومهارات تفكيره. (البكر، 1425هـ).

ويُعد الكتاب المدرسي من أهم العوامل التي تحدد نجاح المعلمين والطلبة في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويسعى المعلمون والقائمون على المناهج إلى تطوير المناهج الدراسيّة القادرة على تلبيّة احتياجات المتعلمين، وتقديم الخبرات الفاعلة لهم داخل الغرفة الصفيّة، وكذلك على إعطاء المتعلمين فرصة الحصول على خبرات تعلم تتصف بالفاعليّة وعلى زيادة مخزونهم المعرفي. ويقوم الكتاب المدرسي أيضاً على مجموعة من المعايير التي تجعله قادراً على تقديم خبرات تعلم نشطة من أهمها، أن الكتاب المدرسي يقدم محتوى متماسكاً وذا صلة بمهمة التعلم، وقدرته على تقديم مجموعة من الأنشطة والوسائل التي تمكن الطلبة من استخدام وتطبيق المعارف المكتسبة في سياقات التعلم المختلفة (حمدان، 2009).

ويشير كل من فيترجيرالد. وميلز (Fitzgerald & Mills, 2012) إلى أن الكتب المدرسيّة تختلف عن أي نوع أخر من الكتب أو النصوص القرائيّة، حيث أنها تتصف بكونها إحدى الوسائل والأدوات التي يستخدمها المعلمون والتربويون لإشراك الطلبة بمجموعة من خبرات التعلم المختلفة، ووسيلة أيضاً لنقل المعلومات والمعارف المتنوعة للطلبة، وتتضمن مجموعة من النشاطات من أجل تدريب الطلبة على تطبيق المفاهيم والمعاني الجديدة كوسيلة لتقييم مدى اكتسابهم وإتقانهم لها.

ويشير ممغهان أيضاً (Mamaghani, F., 2010) إلى أن الكتاب المدرسي لا يزال أداة التدريس الرئيسة التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفيّة.

ويرى الباحث أن الكتاب المدرسي هو أحد المكونات الرئيسة للمنهاج التي تعمل على تعزيز التعليم، ويمكن تطويره من خلال تقويمة، كما يقتضي الأمر عند القيام بوضع المنهاج الدراسي، التخطيط لعمليّة تقويمة من أجل تقدير فعاليته بغيّة تطويره.

إن مدراسنا العربية بشكل عام تشكو من ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربية بعامة، حيث يعانون من نقص في المهارات والتقنيات اللازمة للتعامل مع النصوص وفق مستويات الاستيعاب المختلفة، والسبب قد يعود إلى محتوى المناهج الدراسية، أو إلى تركيز محتويات المادة التعليمية على حشو المعلومات، وقلما تتوافر فرص التدريب والتدرب على أساليب التفكير، وكيفية توظيف محتويات النص في تشكيل أنماط التفكير والتي تشكل أحد أهم مخرجات اللغة (نصر،1990).

وقد أدرك الأردن منذ منتصف الثمانينيات من القرن الماضي أن ثمة ضرورة ملحة لإعادة النظر في المنهاج التربوي الأردني من جميع النواحي، وإصلاحه على نحو يستطيع معه إعداد الطلبة إعداداً متكاملاً يكسبهم المعرفة الوظيفية والمهارات التفكيرية والعلمية والاتجاهات الإيجابية نحو العمل والمواطنة، سعياً إلى نوعية متفوقة من الخريجين. (رسالة المعلم، 1988).

وجاءت نتائج بعض البحوث والدّراسات السابقة إلى أن معلمي المدارس يستخدمون الكتب المقررة في بناء وتنظيم مادة التدريس بنسبة (50%). ولهذا، فإن اختيار الكتب المقررة والقادرة على تلبيّة الأهداف التعليميّة من أهم المهمات المنوطة بمطوري المناهج المدرسيّة نظراً لأهميتها في المدارس.

وتماشياً مع ما تدعو اليه التربية الحديثة لتشجيع التكامل، جاءت هذه الدراسة لتقف على أهمية تقويم كتاب لغتنا العربية * لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، للخروج بنتائج علمية واضحة تبين الخلل، وتوصي بعلاج المشكلة في نقاط تسهم في تطوير الكتاب في ضوء معايير المنحى التكاملي، ليتمكن الطلبة من امتلاك مهارات تساعدهم على مواكبة هذا التطور والإرتقاء بأنفسهم ومجتمعهم.

---

* وزارة التربية والتعليم، **لغتنا العربية للصف السابع الأساسي**، 2008-2014، ج1، ج2. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان-الأردن.

مشكلة الدِّراسة:

جاءت هذه الدِّراسة انسجاماً مع الدراسات السابقة التي نادت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات على تقويم المناهج بشكل عام، وكتاب لغتنا العربية بشكل خاص، حيث أظهرت العديد من الدراسات على وجود ضعف في مهارات اللغة العربية، بالإضافة إلى ابتعاد الطلبة والمعلمين عن استعمال اللغة العربية استعمالاً صحيحاً، كما في دراسة الجهني (2003)، ودراسة (قسايمة، 2007)، ودراسة الحمراء (2010).

وكما أن المنحى التكاملي يُعد أسلوبا حديثاً ومتطلباً عقلانياً في تطوير مناهج اللغة العربية، وعلى الرغم من الجهود التي يبذلها التربويون لمواكبة عصر الإنفجار المعرفي، وتذليل الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية التعلمية، إلا أن هناك مشكلات عرقلت هذه العملية ولم تجد طريقها إلى الحل النهائي، وأهمها القصور والضعف في امتلاك الطالب لمهارات الاتصال والتواصل، ومهارات اللغة في مادة اللغة العربية.

وقد عزز ذلك القصور والضعف العديد من الدراسات السابقة التي سيتم سرد تفاصيلها لاحقاً، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي مدى تطبيق معايير المنحى التكاملي في تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن.

اسئلة الدراسة:

1 - ما معايير المنحى التكاملي الواجب مراعاتها عند تأليف كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن؟

2 - ما مدى مراعاة كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بجزئيه (الأول والثاني) في الأردن لمعايير المنحى التكاملي؟

أهمية الدِّراسة

تستمد الدِّراسة أهميتها من كونها من الدراسات القليلة التي تهتم بتقويم كتاب لغتنا العربية في ضوء معايير المحنى التكاملي، وتنبثق أهمية الدِّراسة من النقاط الآتية:

1 - تضع الدِّراسة الحالية رؤية واضحة أمام القائمين على المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم في الأردن عن واقع فاعلية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي.

2 - تعمل الدِّراسة على إثراء الأدب السابق المتعلق بميدان اللغة العربية، إذ تُعد هذه الدِّراسة من الدراسات القليلة التي أجريت من أجل تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في ضوء معايير المنحى التكاملي.

3 - ستمهد الدِّراسة الحالية الطريق لإجراء دراسات مستقبلية على المباحث الدراسية المختلفة.

4 - ستفيد الدِّراسة الحالية القائمين على مناهج اللغة العربية في المستقبل وتقديم مناهج دراسية قادرة على مواكبة التطورات في الحقل التربوي.

ولم يتوصل الباحث من خلال الإطلاع على الكتب والأبحاث والدراسات السابقة – بحسب علمه - إلى أية دراسة تقصت تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي في الأردن، فإن هذا مبرر لإجراء هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية

- **التقويم**: هو عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لتحديد مدى تحقق أهداف الدراسة على الفاعلية التي تم اتخاذ القرار بشأنها. وقد استخدم أسلوب تحليل المحتوى، زيادة على آراء مشرفي اللغة العربية لتقويم كتاب لغتنا العربية في ضوء معايير المنحى التكاملي.

- **المنحى التكاملي**: هو الآلية التي أتبعت في تنظيم النشاطات اللغوية المختلفة، استناداً إلى العلاقات الطبيعية بين مهارات اللغة، الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، بمعنى أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعاً مفرقة مختلفة. أما إجرائياً، فقد تم تصميم أداة عبارة عن استمارة للتحليل تم استخدامها لتحليل كتاب لغتنا العربية من قبل الباحث، بالإضافة إلى تحويلها إلى استبانة لتعرّف آراء مشرفي اللغة العربية.

- **الكتاب المدرسي** : هو أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، والمصدر الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للطلبه، ويُعد وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والطالب، يسهم في تهيئة بيئة تعليمية إيجابية قائمة على الحيوية والتفاعل إذا استخدم الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربوية، والمحتوى، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

- **كتاب لغتنا العربية**: هو الكتاب المدرسي المقرر تدريسه لطلبة الصف السابع الأساسي من قِبل وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي 2015/2014.

- **الصف السابع الأساسي** : وهو الصف السابع في المرحلة الأساسية المكونة من عشرة صفوف، وبحسب النظام التربوي المعمول به في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث تتراوح أعمار الطلبة فيه ما بين 12-13 عاماً.

حدود الدِّراسة ومحدداتها

تقتصر الدِّراسة على ما يأتي:

- **الحدود الموضوعية** : اقتصرت الدِّراسة على تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي في الأردن.

- **الحدود الزمانية** : أجريت الدِّراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2015/2014).

- ويتحدد تعميم نتائج الدراسة بصدق الأداة وثباتها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والذي يتضمن تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي في الأردن ، وعرض الدراسات السابقة ذات الصلة مرتبة بحسب التسلسل الزمني.

أولاً: الإطار النظري

تُعد اللغة العربية لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وتمثل هوية الأمة وتعكس ثقافتها وتراثها، لذلك تعمد الأمم إلى تعليم أبنائها لغتها القومية السليمة، باعتبارها أهم وسيلة للتواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، بها يتعلم الطلبة، وبها يعبرون عن أفكارهم في المجتمع.

ومن المؤكد أن الاهتمام باللغة العربية تعلماً وتعليماً اهتماماً بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ومحافظة على الهوية العربية الإسلامية من الذوبان. وأن أي تخطيط في المجتمع ينبغي أن يكون على رأسه تخطيط لغوي يعبر عن فِكر الأمة، ذلك إن حياة الأمة مرهونة بحياة لغتها، وارتفاع بنيان حضارتها معتمد على ارتفاع لغتها، وبذلك تقوى وتشتدّ أركان الحضارة. (عثمان،1986).

وتُعد مهارات اللغة الأربع: (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، بالغة التأثير، ونافذة يطل المرء من خلالها على ما تنتجه العقول من فِكر، وتطبيقات، وعلوم، ومعارف متنوعة. ومن هنا جاء نزول أول آيه في القرآن الكريم بالأمر بقوله تعالى: " اقرَأْ باسْم رَبِّكَ الذِي خَلقَ (1) خَلقَ الإنسَانَ مِنْ عَلقٍ(2) اقرَأْ وَرَبُّكَ الأكرَمُ(3) الذِي عَلمَ بالقلم(4) عَلمَ الإنسَانَ مَا لمْ يَعْلمْ(5)" (العلق:1).

فالقراءة فريضة على كل مسلم، من باب ما لا يتم الواجب إلا به، فهو واجب. فقراءة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة لا تتم إلا باتقان مهارة القراءة، فهي واجبة. (اسماعيل، 1991).

وإن اللغة العربية هي نسيج من المهارات والقدرات العقلية والأدائية المتداخلة، تشكل وحدة واحدة لا تقبل التجزئه، وهي تعمل كوحدة متكاملة يصعب الفصل بين مهاراتها، سواء في مواقف التعلم، أو في مواقف الاستعمال الطبيعية للغة، ولعل هذا التكامل هو المدخل الحقيقي لتعلم اللغة، ومعالجة الضعف في تعلم اللغة العربية لدى الطلبة، والارتقاء بمستواهم الأدائي اللغوي. (شحاته،1992).

نتيجة للتغيرات التي طرأت على المجتمعات، التي كان من ورائها التقدم العلمي والتكنولوجي حصل سباق بين الدول من أجل تحقيق تعلم أفضل لأبنائها. وما زال هناك حاجة مستمرة للتطوير في ظل العصر ومستحدثاته التكنولوجية والمعرفية والمستمرة بالتغيير المتسارع، والعمل على إجراء التعديلات اللازمة لمواكبة التغير الإيجابي وبالشكل الصحيح الذي يعتمد على مرتكزات رئيسة، في مقدمتها تحديد الاتجاه التربوي العام، واختيار المبادئ الرئيسة التي يبنى عليها ويتم انتقاء الخبرات الأساسية للمناهج واختيار نوع التنظيم الذي سينطلق منه، ثم الوصول إلى وضع المبادئ المختارة موضع التنفيذ بعد تقويمها.

إن اللغة العربية تحتل مكانة كبيرة بين اللغات في العالم، كونها لغة القرآن الكريم، حيث تجمع اللغة العربية بين أبناء الأمة العربية في وعاء لغوي واحد، كذلك تُعد هذه اللغة برأي الباحثين واللغويين بمن فيهم الأجانب أنها تمتلك كل مقومات اللغة القادرة على استيعاب العلوم والفنون والآداب كافة؛ أي أنها لغة الحضارة العالمية. لهذا لا بد من وضع آلية لغوية عربية شاملة تقوم على الاهتمام باستخدام العربية الفصحى المبسطة التي تستعمل في مجالات الحياة العلمية والعملية في أنحاء الوطن العربي، والالتزام بسياسة لغوية واحدة؛ خشية عزوف المتعلمين عنها إلى محاكاة لغة اللهجات العامية، واللغات الأجنبية. (عطا، 2006).

إنّ اللغة العربية هي العروة الوثقى, التي تجمع بين الشعوب العربية, والشعوب الإسلامية, التي شاركت في ازدهار الثقافة العربية الإسلامية. وبهذا المعنى فإن الوفاق العربي والتضامن الإسلامي, لا بد أن يقوما على هذا الأساس المتين؛ لغة القرآن الكريم، ولغة الثقافة العربية الإسلامية. ومن هنا تبدو الأهمية الكبرى لتدعيم مكانة اللغة العربية, والعمل على نشرها وتعليمها, حتى لغير الناطقين بها من الشعوب الإسلامية، لأنّ في ذلك حماية للأمن الثقافي الحضاري للأمة العربية الإسلامية (أبو شنب، 2007).

وفي الأردن، فقد كشفت عدة دراسات أجريت في هذا المجال عن قصور وضعف الطلبة في استخدام مهارات اللغة، وعزت ذلك إلى عدم استخدام المنحى التكاملي في تعليم اللغة، بحيث جرت العادة أن تقسم اللغة في مدارس الأردن إلى فروع، يخصص لكل فرع حصة أسبوعياً، ولكل فرع كتاب خاص، وفي الاختبارات وعمليات التقويم توزع الدرجات على هذه الفروع، وفي هذا التوزيع تجزئة لا ترسخ في ذهن المتعلم صورة شاملة كلية عن المبحث اللغوي، لافتقار الروابط بين المباحث اللغوية يجعل المتعلم يشعر بأن هذه المواد تدرس لذاتها (الشياب، 1996).

وقد أكد مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان، لعام 1987، على الترابط بين المواد الدراسية عامة، وفروع اللغة العربية خاصة. وتشير التوصيات أن اللغة في طبيعتها وحدة متكاملة تحقق مهارات القدرة على القراءة الصحيحة، وفهم المقروء، واستيعاب المناهج بصورة وحدات متكاملة في اللغة في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم،1987).

مما تقدم تبين للباحث تعدد وظائف اللغة العربية، فهي تمثل ثقافة الأمة وحضارتها وتراثها وتقدمها، ووسيلة للتعلم والتعليم، وأداة نقل المعلومات والتعبير عن الأفكار، ووسيلة للتواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، وأن التواصل الرئيسي للغة يتكون من إرسال يظهر في

التحدث والكتابة، واستقبال يظهر في القراءة والاستماع، وهذه هي المهارات الأربع الأساسية في اللغة.

وقد أدرك التربويين ضرورة تدريب الطلبة على فنون اللغة العربية، وهي: التحدث، والاستماع، والكتابة، والقراءة، واستبعاد الموضوعات الجافة الثقيلة التي لا تتصل اتصالاً مباشراً بالوظائف الأساسية للغة.

فاللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب بل هي لغة وأداة اتصال بين مجموعة من الجنس البشري، ووسيلة التفاهم بينهم، وتبدو هذه الاهمية واضحة حين نعيش فترة من الزمن في مجتمع لا نعرف لغته، إننا نشعر ولا شك بأننا في عزلة تامة عن هذا المجتمع.

وهذا الاتصال اللغوي الناجح ينتهي إلى نوع من التفاهم. والتفاهم هو تفاعل الفهم بين طرفين، هما: الملقي والمتلقي، أو مستقبلاً، أو متكلماً أو سامعاً، وفي جميع هذه المعاني نجد في التفاهم إفهاماً، وفهماً، وللإفهام أداة طبيعية هي اللسان، وللفهم أداة طبيعية هي الأذن، من حيث أنها طريق موصل (عطا، 2006).

مهارات اللغة

1 - مهارة الاستماع

يحظى الاستماع في حياة الأفراد بدور مهم، إلا أن نصيبه في برامج تعليم اللغة العربية قليل، وللوصول بالطلبة إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة، ويهدف الاستماع إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلبة، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد. كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد.

مجالات مهارات الاستماع:

أكد (الزيتاوي، 2005) أن مجالات مهارات الاستماع متعددة، منها:

1 - تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.

2 - تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.

3 - التمييز بين الأصوات المجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت.

4 - إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة والتمييز بينها.

5 - إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغة الطالب الأولى من أصوات.

6 - التقاط الأفكار الرئيسية.

7 - فهم ما يلقى من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات المدروسة.

8 - انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

9 - التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.

10 - تعرف التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً.

11 - التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.

12 - متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.

13 - معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.

14 - الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

15 - إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقص.

16 - إدراك التغييرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.

17 - التكيف مع إيقاع المتحدث, فيلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث، ويتمهل مع المبطئين فيه.

18 - التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.

19 - تخيل الأحداث التي يتناولها المتكلم في حديثه.

20 - استخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات.

21 - التمييز بين نغمة التأكد والتعبيرات ذات الصبغة الانفعالية.

22 - استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة, وإدراك أغراض المتحدث.

23 - إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي.

2 - مهارة التحدث

يُعد التحدث من المهارات الأساسية التي يسعى الطالب إلى إتقانها، ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل همه الأول تمكين الطلبة من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجَّة لمن يهمل الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي, مدعياً أن اللغة العربية الفصيحة لا وجود لها، ولا أحد يتكلمها. (صالح، 2009)

وللتحدث أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه: غاية، لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات التي يحتاج إليها الطالب، وبخاصة عند التدريب على مهارة الكلام. والحوار وسيلة، لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال، وعلى المدرس أن ينظر إلى الحوار والتدريبات التي تليه باعتبارها كلاً لا يتجزأ، كما أن دور الطالب لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه، وإنما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة.

مهارة الكلام في المستوى الأول من تعليم اللغة، تدور تدريبات مهارة الكلام حول الأسئلة التي يطرحها الكتاب، أو المدرس، أو الطلبه أنفسهم، ويقوم الطلبة بالإجابة عنها. ومن ذلك أيضاً قيام الطلبة بالتدريبات الشفهية: فردياً، وثنائياً، وفي فرق (4/3 طلاب)، ثم هناك حفظ الحوارات وتمثيلها. وننصح المدرس بألا يكلف الطلبة بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به، أو ليس لديهم الكفاية اللغوية التي يعبِّرون بها عن الأفكار التي تطرح عليهم (عبدالفتاح، 2002).

وينبغي على المدرس تشجيع الطلبة على الكلام، عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وألا يسخر من الطالب إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية منه. وعليه أن يثني على الطالب، كلما كان أداؤه طيباً، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية لما يقوله. إن المطلوب جعل الجو دافئاً في درس الكلام، وتوجيه الطلبة إلى استخدام أسلوب مهذب، عندما يخاطب بعضهم بعضاً (رشوان، 2004).

مجالات مهارة التحدث:

أورد (الزيتاوي، 2005)، المجالات التالية:

1 - نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.

2 - التمييز عند النطق, بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً، مثل: ذ , ز , ظ .

3 - التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة.

4 - تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية.

5 - نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً، مثل: ب , م , و.

6 - التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.

7 - اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

8 - استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية.

9 - استخدام النظام الصحيح لتراكيب الكلمة العربية عند الكلام.

10 - التعبير عند الحديث عن توافر ثروة لفظية تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة.

11 - ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلمسه السامع.

12 - التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة, فلا هو بالطويل المُمل, ولا هو بالقصير المخل.

13 - التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.

14 - نطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً يميز التنوين عن غيره من الظواهر.

15 - استخدام الإشارات والإيماءات والحركة غير اللفظية استخداماً معبراً عما يريد توصيله من أفكار.

16 - التوقف في فترات مناسبة، عند الكلام، وعندما يريد إعادة ترتيب الأفكار أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض ألفاظه.

17 - الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التركيب مما ينبئ عن تحرر من القوالب التقليدية في الكلام.

18 - التركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشكل اللغوي الذي يصوغ فيه هذا المعنى.

19 - تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك.

20 - حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.

21 - إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

22 - إدارة مناقشة في موضوع معين، وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها، واستخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.

3 - مهارة القراءة

تُعد القراءة عملية يراد بها ايجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة، هي: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب. ومهمة المدرسة هي التأليف السريع بين هذه العناصر الثلاثة التي تتم القراءة باجتماعها، والبدء بالرمز، والانتقال منه إلى لغة الكلام يسمى قراءة، والعكس يسمى كتابة، وترجمة الرموز إلى معاني قراءة سرية، وترجمتها إلى ألفاظ مسموعة قراءة جهرية (عطا،2006).

وقد تطور مفهوم القراءة، حيث أن مفهوم القراءة كان محصوراً في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء، كما أن مفهوم القراءة قد تغير وأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم؛ أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، وقد تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر أخر هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يرضى، أو يسخط، أو يعجب، أو يشتاق، أو يُسر، أو يحزن، أو نحو ذلك (عطا، 2006).

وينبغي أن تقوم تعليم القراءة على هذه الأسس الأربعة، وهي التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، والتفاعل، وحل المشكلات والتصرف في المواقف الحيوية على هدى المقروء.

ويمكن أن ترد أغراض القراءة على تنوعها إلى ما يأتي:

1 - جودة النطق وحُسن الأداء وتمثيل المعنى.

2 - اكساب الطلبة المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني، واحسان الوقف عند اكتمال المعنى، ورد المقروء إلى أفكار أساسية تُصاغ فيما يشبه العناوين الجانبية للفقرات.

3 - تنمية الميل إلى القراءة.

4 - الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة الطلبة من المفردات والتراكيب الجديدة.

5 - تدريب الطالب على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

6 - الفهم، وهو غرض متعدد النواحي، فمنه الفهم لكسب المعلومات، وزيادة الثقافة والمعرفة، كقراءة الكتب العلمية والصحف، وكتب الرحلات، كذلك للانتفاع بالمقروء في الحياة العملية، كقراءة الخطابات والإعلانات وقوائم الأسعار، والإرشادات، واللافتات.

وهذه الأغراض تختلف في نوعها، وأتساعها، وعمقها، باختلاف مراحل التعليم، وباختلاف الصفوف في المرحلة الواحدة، فلا شك أن الطفل في المرحلة الإبتدائية أحوج إلى التدريب على اجادة النطق، ورعاية مخارج الحروف، وحُسن الأداء بوجه عام، وإن يكون هذا الغرض أول ما يتجه إليه المدرس مع رعاية الأغراض الأخرى في حدود طاقة الطفل. (عبدالفتاح، 2002).

والطالب في المرحلة الأساسية بتقدمه في القراءة وارتفاع مستواه في الأداء، لا يستغني عن الاستمرار في تدريبه على القراءة الجيدة التي تتسم بوضوح المقاطع، وتصوير المعاني، واجادة الوقف، ويمكن زيادة الفرص التي يستقل فيها بالقراءة، وتوجيهه إلى الغايات القرائية الأخرى في شيء من السعة. (عبدالفتاح، 2002)

4 - مهارة الكتابة

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات، فهي تأتي بعد مهارة الاستماع والتحدث، والكتابة عملية ذات شقين، أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحرّكية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة (عطا،2006).

يقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية، النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل علامات الترقيم، ورسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها، ولا تتصل بحروف لاحقة. ومن الشّقّ الآلي أيضاً، رسم الحركات فوق الحرف، أو تحته، أو في نهايته، ورسم، أو عدم رسم همزات القطع والوصل. وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيراً، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها-أحياناً- لبساً، أو غموضاً في المعنى. عند عرض مهارة الكتابة، ينبغي البدء بالجانب

الآلي تدريجياً، ثم التوسع رويداً رويداً، وذلك لمساعدة الطلبة على تعرف الشكل المكتوب للكلمة العربية (صالح، 2009).

مجالات مهارة الكتابة:

أورد (الزيتاوي، 2005)، المجالات التالية:

1 - نقل الكلمات التي شاهدها الطالب على السبورة, أو في كراسات الخط نقلاً صحيحاً.

2 - تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة, ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول, الوسط, الآخر).

3 - تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.

4 - كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة، وحروف متصلة, مع تمييز أشكال الحروف.

5 - وضوح الخط, ورسم الحرف رسماً لا يجعل للبس محلاً.

6 - الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، (مثل هذا ..) وتلك التي تكتب ولا تنطق (مثل قالوا ..).

7 - مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.

8 - مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.

9 - إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي (رقعة، نسخ ... إلخ).

10 - مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة (المد, التنوين, التاء المربوطة والمفتوحة) .

11 - مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.

12 - تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفي.

13 - استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب.

14 - ترجمة أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة.

15 - سرعة الكتابة وسلامتها معبراً عن نفسه بيسر.

16 - صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة.

17 - وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفاً دقيقاً, وكتابته بخط يقرأ.

18 - كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

19 - كتابة طلب يتقدم به لشغل وظيفة معينة.

20 - ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.

21 - كتابة طلب استقالة، أو شكوى, أو الاعتذار عن القيام بعمل معين.

22 - الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعياً في ذلك الأنماط الثقافية العربية.

23 - مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً, وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

التقويم

يُعد التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية، فهو يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي، والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم والتعليم ونتاج العمل المدرسي والتطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين، بالإضافة إلى أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير نهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية.

التقويم لغة:

جاء في لسان العرب لابن المنظور: قوَّم: أزال عوجه وأقامه.

قيَّمَ أو قوَّم، يُقيِّم أو يقوِّم؛ إذا أعطى قيمة للشيء، ومنه (التقويم)، مشتق من الفعل قـوَّم، فيقال: قـوَّم المعوج؛ بمعنى عدَّله وأزال إعوجاجه، وقوَّم الشيء؛ بمعنى قدره ووزنه، وحكم على

قيمته، واستقام اعتدل واستوى. وقد وردت عدة مشتقات للفعل (قوَّم) في القرآن الكريم، منها: لفظة اقوم؛ قال تعالى: "إِنَّ هَذا القُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقوَمُ". (الإسراء: 9)

التقويم اصطلاحاً:

عرفه بعض الباحثين بأنه "عملية منظمة تتضمن جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة، وتحليلها لتحديد درجة تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات من أجل التصحيح والتصويب في ضوء الأحكام التي تم إطلاقها". وعرفه البعض الآخر بأنه "تقدير قيمة نشاط أو شيء ما. وجاء تعريفه في قاموس Micro Robert بأنه "الحكم على قيمة الشيء، وتقديره لتقويمه".

وعرفه آندروز (Andrews, 1979)، المشار إليه في (والي، 2005)، بأنه تلك العملية التي عن طريقها نعطى درجات أو معانٍ ذات دلالات خاصة بالنسبة للبيانات المتجمعة من تطبيق وسائل القياس المستخدمة.

عرفه (طعيمه، 1979: 2)، بأنه "مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بظاهرة، ودراسة هذه الظاهرة بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقق الأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرارات معينة".

ويعرفه (اللقاني، 1989: 272)، بأنه "عملية التشخيص التي يتم من خلالها رصد الإيجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير في سُبل العلاج".

عرفه (عودة، 1993: 25)، بأنه "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة وإثرائها".

ومن أهم تعريفات التقويم، ما طرحه (بلوم Bloom)، المشار إليه في (سعادة. وابراهيم، 1997: 448)، بأنه "إصدار حكم عن الأفكار والأعمال، وطرق التدريس، والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحكات والمستويات أو المعايير، وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها".

عرفه (اللقاني، والجمل، 1999: 102) في موضع آخر بأنه "عملية إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضع ما، أو بمعنى آخر هو العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، مستخدماً أنواعاً من الأدوات المختلفة، التي يتم تحديدها في ضوء الهدف المراد قياسه".

وعرف (العمري، 2002)، التقويم على أنه العملية التي تقرر إلى أي مدى قد تحققت الأهداف فعلاً، وهو عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تشخيص الأوضاع، وتحدد المشكلات ومعرفة المعوقات في العمل التربوي بقصد تحسينه وتطويره بما يحقق الأهداف المنشودة.

وأشار (السعدون، 2003)، إلى مفهوم التقويم على أنه عملية تشخيصية علاجية وقائية شاملة ومستمرة لجميع نواحي النمو تتضمن إصدار أحكام واتخاذ قرارات في ضوء معايير محددة سلفاً.

عرفه (الحيلة، 2003)، على أنه قياس فعاليته في ضوء أهدافه لمراجعة نظام المنهاج وتشخيص ما يحتاج إليه المنهاج من عمليات تنقيح أو تحسين أو تطوير أو مراجعة لأحد عناصر المنهاج.

وأوضح (عبيد، 2003)، أن التقويم منظومة فرعية من منظومة المنهاج؛ بمعنى أنها مكون أساسي من مجموعة المكونات المترابطة المتمثلة في: المعايير، الأهداف، المحتوى، أساليب التدريس، وتكنولوجيا التعليم والتعلم، والتقويم.

ويعرفه (زيتون، 2005: 542)، بأنه "عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة، أو ظاهرة، أو موقف أو سلوك".

يخلط البعض بين مصطلحي (التقويم) و(التقييم)، ويرى البعض منهم بأن المفهومين يعطيان المعنى ذاته. إن مصطلح (التقويم) صحيحة لغوياً، وهي الأكثر انتشاراً في الاستعمال بين الأفراد، وتعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما أعْوجَّ منه. أما كلمة (التقييم)، فتدل على إعطاء قيمة لذلك الشيء فقط. (سعادة، وابراهيم، 1997).

إن كلمة (التقويم) أعم وأشمل من كلمة (التقييم)، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. ويرى بعض النحويين أن كلمة التقييم خطأ، ويوجبون استعمال (تقويم) بدلاً منها، لأن التقييم منشق من القيمة بمعنى التقدير والتثمين. والتقويم من القوام، بمعنى التعديل. (خضر، 2013)

والمقصود بالتقويم في هذه الدراسة "تقدير الشيء، والحكم عليه، وإصلاح إعوجاجه، لتقويمه ليحقق الأهداف المخطط لها، ومراعاة أن تكون شاملة لجميع نواحي نمو الطلبة".

تركز معظم الأنظمة التربويّة على تقويم مستوى تعلم الطلبة في السنوات الأخيرة، وقد كان هناك اهتمام واضح بمدى قدرة الكتب المدرسيّة على تقديم خبرات تعلم فاعلة وقادرة على تمكين الطلبة من إتقان محتوى التعلم.

وقد أشار وينغير. ونورمان (Wininger & Norman, 2005) إلى أن تقويم الكتب المدرسيّة من المفاهيم القديمة التي ظهرت من أجل تقييم وتقويم مدى قدرة الكتاب المدرسي على تحقيق الخطة الدراسيّة ومدى قدرة المناهج على تلبيّة احتياجات الطلبة.

وتلعب عمليات تقويم الكتب المدرسيّة دوراً مهماً في عمليات التعليم والتعلم، لأنها تساعد المعلمين في اختيار مادة التعلم المناسبة والمتلائمة مع قدرات الطلبة. وفي حقل تطوير الكتب المدرسيّة، كان الهم الأساسي لمطوري المناهج المدرسيّة في عمليات تقييم وتقويم الكتب المدرسيّة الوصول إلى فكرة واضحة حول مادة التعلم القادرة على تلبيّة احتياجات الطلبة (Alemi & Bagheri, 2013).

وتعدّ عمليّة تقويم محتوى الكتب المدرسيّة استجابة إلى عدة دعوات أطلقها التربويون من أجل تقديم مادة تعلم متناسبة مع استراتيجيات التعلم الفاعلة والتي تراعي أساليب التعلم المختلفة لدى الطلبة (Davari, Iranmehr & Erfani, 2013).

وأكد (شومان، 2004) أن التقويم عنصر مهم من عناصر المنهاج، فهو يتلازم والعملية التربوية، وعنصر أساسي، إذ وردت الحاجة لاتخاذ قرار بوصفه عملية جمع وتحليل المعلومات، لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل بإعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

إن عملية التقويم من الخطوات المهمة في المنهاج، فتقويم المنهاج يقصد فيه جمع البيانات والمعلومات والأدلة والشواهد التي تكشف في مجملها عن مدى فاعلية المنهاج في بيئات وثقافات متعددة في إطار أهداف محددة. وهناك العديد من العمليات يحتاجها المنهاج في جميع مراحله، فالعمليات هنا ليست مجرد إجراءات تقويمية معزولة عن بعضها البعض، ولكنها تجري على شكل تفاعلات بين كافة مكونات المنهاج في كل مرحلة من المراحل. وقد عرّفت عملية التقويم في

المنهاج بأنها عملية تحديد قيمة المنهج لغرض تحديد مسار تصميمه (تخطيطه) وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو تحقيق أهدافه على وفق معايير محددة. (فرج، 2007).

ويعتمد التقويم على ما يأتي:

1 - يجري التقويم في ضوء أهداف أو معايير محددة مسبقاً.

2 - تصاحب عملية تقويم المنهاج، وذلك من بدايته لإدخال التعديلات اللازمة وضمان نجاحه.

3 - تعرف مقدار ما يتحقق من الأهداف التربوية قياس نواتج التعلم؛ أي تعرف التغيرات التي تطرأ على سلوك الطلاب نتيجة تعرضهم لمنهاج دراسي معين.

4 - عدم اقتصار عملية التقويم التربوي على وصف ما يحدث، وضرورة الحصول منها على تغذية راجعة بهدف العمل على التحسين والتعديل لتحقيق الأهداف التربوية الموجودة.

معايير التقويم

ومن أجل أن تحقق عمليّة التقويم للمناهج الدراسيّة أهدافها، يجب أن تستند هذه العمليّة إلى معايير وشروط محدّدة مُسبقاً تمثل خصائص ومواصفات المنهاج المدرسي أو الكتاب المقرّر الجيد في مختلف مجالاته لا سيّما فيما يتعلق بمقدمة المنهاج، فإنّ المقدمة يجب أن تخاطب كل من المتعلم والمعلم على حدٍ سواء، وتقدم لهما الإرشادات المفيدة حول كيفيّة تعلم وتعليم المحتوى المقدم في المنهاج، إضافة إلى ضرورة تبيان المعارف النفسيّة والتربويّة التي تم تضمينها في المحتوى، ويجب أن تعمل مقدمة الكتاب المدرسي أو المنهاج على إثارة دافعيّة الطلاب وإعطائهم فكرة عامة عن أهدافه وأدواته الدراسيّة والموضوعات المتضمنة فيه (زيتون، 1985).

ويجب أن تكون أهداف الكتاب المدرسي معقولة ومنطقيّة ومأخوذة من الأهداف العامة للمنهاج الدراسي، فضلاً عن ذلك يجب أن تكون مرتبطة بأهداف المرحلة الدراسيّة، وشاملة للأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة بمستوياتها المختلفة، وبشكل متوازنٍ. ويجب أن تناسب الأنشطة والوسائل التعليميّة مستويات الطلبة، وأن تتصف بالحداثة وإثارة الدافعيّة، وتكون متنوعة ودقيقة وواضحة، ويجب أن توفر أهداف الكتاب المدرسي التغذيّة الراجعة، وأساليب التعزيز المناسبة للطلاب، وأن يكون تسلسل خطوات تنفيذها منطقياً ونفسياً (مرعي، والحيلة، 2002).

كما تخضع الكتب المدرسية إلى عملية تقويم وتحليل من وقت إلى أخر من أجل الكشف عن نقاط الضعف والعمل على إزالتها وتطويرها، ونقاط القوة من أجل تعزيزها وتطويرها للأفضل. وتُعد عملية تحليل الكتب المدرسية من أهم نشاطات العملية التعليمية، وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي، إذ أنها تؤدي دوراً أساسياً في تقديم معلومات دقيقة إلى صناع القرارات والتربويين عن مدى فعالية العملية عامة، وتمكنهم من الحكم على فاعلية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة، لتتمكن من إصدار قراراتها وتحديد استراتيجياتها الخاصة بالتجديد والتحسين والتطوير في النظام التعليمي، وتوجيههم من أجل رسم الخطوط العلمية (حماد، 2011).

التقويم التربوي

إن التقويم التربوي يعني ببساطة "الحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية"، وبصورة أكثر إجرائية يمكن تعريف التقويم التربوي بأنه "عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات أي نظام تربوي وعملياته ومخرجاته، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور" (صبري، 2003: 18).

وبذلك يحتل التقويم التربوي مكانة بارزة جديرة بالدراسة والبحث والتحليل، فمن خلال التقويم التربوي سيتم تحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق التقدم نحو أهداف العملية التربوية بهدف تحسين تلك العملية وتطويرها، فهو يمثل قاعدة الأساس لأي خطوة تطويرية أو تحسينية لواقع العملية التربوية.

وحضي موضوع التقويم التربوي باهتمام الكثير من الباحثين التربويين، وتعددت التعاريف بشأنه، فمنها من اعتبر التقويم مرادفاً للقياس التربوي، ومنها من اعتبره إصدار أحكام، ومنها من اعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف التعليمية. (شعله، 2005).

وعرفه (سرحان، 1979)، بأنه تحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق الأهداف.

عرفه (شعله، 2005)، بأنه تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء في ضوء غرض ذات صلة؛ أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملاءمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية.

عرفه (الدوسري، 2000) ، بأنه احدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه إلى تحقيق أهدافها ويزيد من فاعليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها.

ومن التعريفات السابقة تبين للباحث أن عملية التقويم، هي:

1 - عملية تشخيص مستمرة لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء في ضوء إطار مرجعي عام.

2 - يعد التقويم عملية منظمة لجمع البيانات وتحليلها.

3 - يعد التقويم عملية إصدار قرارات واقتراح حلول تؤدي إلى تصحيح مسار العملية التعليمية.

ومن خلال التعريفات السابقة يلاحظ الباحث أنها ربطت عملية التقويم بالعملية التعليمية التربوية لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية بقصد رفع مستوى العملية التربوية من خلال تشخيص نواحي القوة والضعف والعمل على تدعيمها وتعزيزها، وعلاج نواحي الضعف، حيث أن التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية شاملة ومستمرة.

أهمية التقويم التربوي

تبرز أهمية التقويم في العملية التعليمية بما يمكن أن يحققه من أهداف ووظائف، وللتعرف إلى أهمية التقويم في العملية التعليمية يجب تحديد موقع التقويم في منظومة كل من التعليم، والتدريس، والمنهج، إلى جانب بيان أهدافه ووظائفة.

ويحدد (ميخائيل، 1995) أهمية التقويم في الأمور التالية:

- أهمية التقويم بالنسبة للمعلم، يمد المعلم بمعلومات على مستوى تحصيل الطالب قبل عملية التعلم وبعدها، وهذه المعلومات تساهم في تقييم أدائه ومعالجة ضعف التحصيل لدى الطلبة، ومعرفة ما تحقق من أهداف وما لم يتحقق.

- أهمية التقويم بالنسبة للمنهاج، يساهم التقويم في تحديد فعالية المنهاج والمواد والطرق والوسائل التعليمية واختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية ومستويات الطلبة.

- أهمية التقويم بالنسبة للطالب، يعمل على تعريف الطلبة بمدى التقدم الذي حققوه، مما يقدم لهم تغذية راجعة تفيدهم في المستقبل، كما أن للتقويم التربوي أهمية كبيرة في مجال توجية وإرشاد الطلبة أثناء مسيرتهم الدراسية.

- ويفيد التقويم التربوي أيضاً الإدارة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية الهامة التي تتعلق بكل عناصر منظومة التربية.

أهداف التقويم:

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق الأهداف والوظائف العامة في توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها، يمكن إيجازها فيما يلي: التعرف على المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها لتحقيق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية؛ بمعنى تنقيح المنهج ومراجعته. الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها، الحكم على طرق التدريس المتبعة، العمل على إعادة تحديد الأهداف وصياغتها، توجيه الطلبة إلى نواحي التقدم التي أحرزوها. (سعادة. وابراهيم، 1997).

والهدف الرئيسي لعملية التقويم في أي نظام تعليمي هو تطوير عناصر هذا النظام ورفع كفاءة مخرجاته إلى أقصى حد ممكن. وهذا يعني أن تطوير التعليم بالمعنى العلمي الدقيق لمفهوم التطوير لا يمكن أن يكون له وجود ما لم يستند في أول خطواته على عملية تقويم دقيقة. وأن تقويم النظام التعليمي يعني تطويره. (صبري، 2003).

أسس التقويم

اعتمدت أسس التقويم على المفهوم الواسع للمنهج، حيث تناول التقويم الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم والتغيير الحاصل في سلوكه في الاتجاه المرغوب فيه، وإجراء التقويم في ضوء الأهداف التربوية، واستخدام أساليب وأدوات متنوعة، ثم التحليل الدقيق للنتائج وتفسيرها بما يكفل حُسن الانتفاع بها. وبعد تحديد دقيق للإيجابيات والسلبيات، توضع البدائل والمقترحات لتطوير الجوانب المختلفة للمنهج أو باعتماده بالكامل إن ثبتت سلامته أو إلغاؤه في حالة فشله، وبيان وجهة النظر في البديل المفضل لمساعدة متخذي القرار (الشبلي، 2000).

وأضاف (شوق، 2001)، الأسس التالية:

- أن يكون التقويم موضوعياً لا يتأثر بالعوامل الشخصية.
- أن يكون التقويم صادقاً، فيقوم ما يراد تقويمه فقط.
- أن يكون مستمراً بحيث يبدأ مع بداية إعداد المنهج، ويستمر مصاحباً للعملية التعليمية حتى نهايتها.
- أن تختلف فيه المستويات بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن يكون التقويم تشخيصياً وعلاجياً؛ أي أنه يصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء

ويرى الباحث أن يكون التقويم علمي، مبني على أسس علمية، وشاملاً جوانب العملية التعليمية: (المعلم، المتعلم، من يقوم بعملية التقويم، الأدوات، والوسائل كالاختبارات بأنواعها)، مستمراً، وموضوعياً، ومرتبط بالأهداف، ويأخذ بالاعتبار السلوك، والتفكير، والمهارات، لأن الهدف من التقويم هو التحسين والتطوير.

المنحى التكاملي

تُدرس مهارات اللغة العربية في مدارسنا بناء على المنحى التفريعي، الذي يقوم بتدريس اللغة العربية على شكل مهارات منفصلة، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وفروع منفصلة كالقراءة، والتعبير، والأدب، والنصوص، والقواعد النحوية، والإملاء، فأصبح الطالب ينظر إلى اللغة على أنها مواد منفصله عن بعضها، مما يحول بين الطالب واستيعابه للغة بشكلها الكلي. (الحتاملة، 2014).

إن تدريس مهارات اللغة العربية بالاعتماد على منحى الفروع يفتت اللغة ويخرجها عن طبيعتها، وهذا التفتيت يُعد تفتيتاً للخبرة اللغوية التي يكتسبها الطالب، فيصعب على الطالب

توظيف اللغة في المواقف الاجتماعية توظيفاً فاعلاً يحقق الهدف المنشود من تعلمها، وهذا المنحى يجعل المعلم يتحمس في تدريسه لأحد الفروع التي يمثل إليها، ويتقاعس في تدريس فرع لا يميل إليه، مما يؤدي إلى عدم النمو اللغوي المتوازن لدى الطلبة (الدهماني، 2007).

إن فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية فكرة قديمة جداً ضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلامية، فقد أدرك علماء اللغة العربية قديماً هذه الفكرة حين اتخذوا من النص الأدبي محوراً تتجمّع حوله معالجات لغوية عديدة؛ من تفسير مفردات النص وشرح عباراته، وكشف مشتملاته من الصور البلاغية والمسائل النحوية، إلى ما هنالك من إشارات تاريخية ومواقع جغرافية، وما في النص من مؤشرات عن الحياة الاجتماعية والثقافية لعصر الشاعر أو الأديب، وما لصاحب النص من مميزات أسلوبية، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، والوقوف على الظروف التي قيل فيها النص ومناسبته، ومواضع تقاطع النص مع نصوص أخرى مشابهة، والولوج إلى موسيقى النص، وإجراء العديد من القراءات (سمك، 1986).

لقد كان سائداً –وما زال– الاعتقاد في مجال تعليم اللغة بأن المتعلم يتعلم اللغة بصورة أفضل إن لم يخلط المعلمون في تعليمهم اللغة بين مواد اللغة المختلفة، ومن ثمّ ترسّخ اعتقاد خاطئ بأن الأداء اللغوي لن يكون سليماً إلا بدراسة قواعد النحو والصرف، والأدب والبلاغة، والقراءة، والكتابة، من خلال كتب تركز على المعرفة اللغوية وحصص مستقلة لكل مادة، وفي هذا الاعتقاد تفتيت الخبرة اللغوية التي يفترض أن يكتسبها المتعلم متكاملة، وإغفال المهارات اللغوية التي ينبغي أن يتمثلها في تواصله مع الآخرين في مواقف الحياة الاجتماعية (نصر، 2003).

وفي هذا السياق يرى أصحاب المنحى التكاملي أهمية الأخذ بالاعتبار في مواقف تدريس نصوص القراءة الترابط الطبيعي بين مهارتي: القراءة والكتابة، فضلاً عن طبيعة العلاقة القائمة بين هذه المهارة ومهارات اللغة الأخرى، الأمر الذي يتطلب من معلمي القراءة تكليف الطلبة عبر دروس القراءة إنجاز مهمات كتابية وشفهية قائمة على الاستيعاب القرائي المتحقق لدى الطلبة من

قراءة النصوص وتحليلها، فضلاً عن تنفيذ مهمات قرائية في محتويات المناهج المدرسية الأخرى (الشناق، 2000).

وعلى الرغم من أهمية الأخذ بالمنحى التكاملي في تفعيل دور الطلبة، ودور معلم القراءة في مواقف التعليم اللغوي غير أن معظم معلمي المرحلة الأساسية يعانون ضعفاً في توظيف عمليات الربط والتداخل بين المهارات اللغوية الأربع في مواقف التدريس من ناحية، وفي استثمار ما لدى الطلبة من خبرات مكتسبة في مهارة معينة لخدمة تعلم بقية المهارات ذات العلاقة، مما أدى إلى تشكل اتجاهات سلبية نحو استخدام هذا المنحى ونحو الاستراتيجيات والمعالجات القرائية ذات الصلة (نصر، 2003).

وقد أتفق الباحثون على أن المنحى التكاملي في تدريس اللغة هو عبارة عن توظيف طرائق تدريس مناسبة تتيح للطلبة الربط بين مهارات اللغة الأربع من ناحية، وبينها وبين التفكير من ناحية أخرى، وربط هذا النظام اللغوي المتكامل مع محتويات المناهج الدراسية الأخرى من خلال ما يستطيع أن يقوم به الطلبة من نشاطات لغوية في مجالات المحتوى المختلفة، وتوظيف ذلك في الاتصال وحل المشكلات ، كما أنه يقتضي الأخذ بأفكار المُدْخل التكاملي منطلقاً في تعليم اللغة العربية (الحتاملة، 2014).

تعريف المنحى التكاملي:

وضع العديد من العلماء والباحثين والمهتمين تعريفاً للمنحى التكاملي، ومنها:

عرفه ميولر (Muller, 1994)، المشار إليه في (نصر، 2003: 88)، بأنه "تقديم المعرفة العلمية في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك فصل أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين مختلفة منفصلة، وتقديم المفاهيم،

والمبادىء التي ترتكز على وحدة التفكير، وعدم الفصل بين مجالات العلم المختلفة، ويتطلب ذلك أن يكون المنهج قائماً على قضايا ومشكلات واسعة كالبيئة والطاقة".

وعرفه (سرحان، 1979: 184)، بأنه "ترابط المعلومات وتماسكهان وجمع أطرافها، وعلاج ظاهرة التفتت والتجزيء التي اعترتها في ظل المادة الدراسية التقليدية".

ويعرف الباحث المنحى التكاملي، بأنه تنظيم منهجي يهدف إلى إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، وإيجاد علاقات بينها، ومحاولة للربط بين الموضوعات الدراسية، بحيث تقدم المعرفة للطالب في شكل مترابط ومتكامل ومنظم تنظيماً يؤدي إلى سرعة التعلم وإدراك المعلم لوظيفة المباحث وأهميتها، والاتجاه نحو تكامل المعرفة، وتكوين المهارات والاتجاهات والقيم في صورة متكاملة. والسبب وراء الرغبة في التكامل هو أن المنهج التقليدي المكون من أجزاء منفصلة تنقصه الوحدة الضرورية لتكامل الخبرة والمعرفة، لذلك فالمنهج المتكامل يعتبر خطوة وسط بين انفصال المواد الدراسية وإدماجها دمجاً تاماً.

والمقصود به في هذه الدراسة طريقة تنظيمية لمحتوى الكتاب تسعى لإيجاد التوافق بين المحتوى الدراسي والشكل العام للمتطلبات الرئيسة لطريقة التدريس والتي يجب أن تتحدد بمجموعة من المعايير في ضوئها يتم بناء المنهاج وتحديد طريقة التدريس التي تتفق وطبيعة الأهداف ونوعها، وهذا يعني أن الطريقة، والمحتوى، والنشاط، والأدوات المستخدمة في التقويم تتحد جميعها بمعايير واحدة، هدفها تنمية الفرد المتعلم ككل متكامل، تتفاعل أنظمته الإدراكية، والإنفعالية، والمهارية المختلفة مع بعضها لحدوث ما يسمى بالتعلم.

مفهوم المنحى التكاملي

يُعد التكامل بأنه "محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للطلبة في شكل مترابط متكامل، وتنظم تنظيماً دقيقاً يساهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، ويدرك الطلبة من خلاله العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية المختلفة ". (اللقاني، والجمل، 2003: 141).

ويرى (عوض، 2000: 21)، التكامل بأنه "أسلوب يستوجب على المعلم القيام بعدة اجراءات كتنظيم عناصر الخبرة اللغوية وتعليمها للطلبة، وذلك من خلال نص لغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة الأربع، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتناولها من خلال عدة اجراءات بما يحقق التكامل بين عناصر المادة اللغوية".

أما (مراد، 2002: 15)، فيعرف التكامل بأنه "عملية تحدث في الفرد المتعلم وتركز على أن ما يتعمله يصبح جزءً من شخصيته، ويدخل في كيان ما لديه من مفاهيم وقدرات واتجاهات، وهي عملية تتضمن تعلم أشياء مفيدة حقاً، وذي معنى عند المتعلم، تترجم في سلوكه مباشرة وتستمر معه لتتفاعل مع خبرات أخرى".

تناولت التعريفات السابقة التكامل بشكله العام. أما مفهوم المنحى التكاملي في تدريس اللغة بشكل خاص، فقد أورد الباحثون في التربية واللغة عدة تعريفات له.

عرفه (الدهماني، 2007: 5) بأنه: "تنظيم المادة التعليمية اللغوية وتقديمها متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية متجاوزاً تقسيمها فروعاً متفرقة ومعلومات وخبرات لغوية مفتتة، وهو بتعبير آخر النظر إلى اللغة، عند بناء مناهج تعليمها، وإعداد كتبها، وتحديث طرق تدريسها، على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً معرفية مختلفة".

ويرى بربارا (Barbara, 1988) المشار إليه في (الحتاملة، 2014: 24) المنحى التكاملي بأنه "تلك الإجراءات والأعمال التي يتبعها المعلم في تعلم اللغة وتعليمها لتنمية فنون اللغة لدى طلابه في إطار من التكامل، ممارسة واستخداماً".

وأتفق الباحثين على أن المنحى التكاملي في تدريس اللغة، هو عبارة عن توظيف طرائق تدريس مناسبة تتيح للطلبة الربط بين مهارات اللغة الأربع من ناحية، وبينها وبين التفكير من ناحية أخرى. وربط هذا النظام اللغوي المتكامل مع محتويات المناهج الدراسية الأخرى، من خلال ما يستطيع أن يقوم به الطلبة من نشاطات لغوية في مجالات المحتوى المختلفة، وتوظيف ذلك في الاتصال وحل المشكلات. (الحتاملة، 2014).

من خلال التعريفات السابقة، تبين أن تعليم اللغة بأسلوب تكاملي يقوم أساساً على مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. مهارات الاستقبال اللغوي: (الاستماع، والقراءة)، ومهارات الإرسال اللغوي: (التحدث، والكتابة). وتدريس اللغة العربية إذا قام على أساس تكامل مهاراتها الأربع؛ فسيكون وسيلة مهمة في تطوير عملية التعلم، وجعل الاتصال اللغوي أكثر فعالية، مما يساعد الطلبة على مواجهة المشكلات في حياتهم اليومية.

وعلى الرغم من ظهور بعض الاختلافات في تعريفات الباحثين السابقة، إلا أن هناك اتفاق بينهم على أن المنحى التكاملي في تعليم مهارات اللغة، هو عبارة عن تنظيم المادة اللغوية بفروعها ومهاراتها بشكل مترابط ومتداخل، وتقديمها للطلبة بصورة تكاملية، وإزالة الحواجز بينها، حيث يتخذ النص المقروء محوراً تدور حوله مهارات اللغة، وتتم هذه العملية من خلال استخدام طرائق واستراتيجيات مناسبة تساعد الطلبة على امتلاك مهارات اللغة بشكل كلي وسليم. (الحتاملة، 2014).

مبررات استخدام المنحى التكاملي:

إن لاستخدام المنحى التكاملي مبررات كثيرة في تدريس اللغة، منها:

- يساير طبيعة اللغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللغة كفروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، ويعطي للمعلم مجالاً لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي للطالب فرصة لتعلم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه. (عوض، 2000).

ويرى (المومني، 2001)، أن تعلم اللغة يكون أفضل عندما يتعرض لها المتعلم بشكلها الكلي غير المجزأ، وبسياقها الطبيعي، فإن التكامل هو الأساس والمفتاح لتعلم اللغة.

يهدف الربط بين فروع اللغة ومهاراتها إلى تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية لدى الطلبة، كالجانب المعرفي بما يقدمه من محتوى لغوي، وتوجيهات للطلبة في التعامل مع فنون اللغة سواء كانت استماعاً أو تحادثاً أو قراءة أو كتابة، والجانب الوجداني الذي يتمثل بما يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم. (عوض، 2000).

الأسس التي يقوم عليها المنحى التكاملي:

إن المنحى التكاملي في تعليم اللغة يحمل في طياته اتجاهاً عقلانياً، فهو يستند إلى أسس يستمدها من حيث أن الفرد ينتج لغة متكاملة، ويساير هذا التكامل طبيعة اللغة، ويقضي على تفتيتها وتجزئتها إلى مهارات وفروع، وتستند هذه الأسس من كون اللغة ومهاراتها الأربع هي محور تعليم اللغة، وهذه الأسس هي: (الدهماني، 2007).

- **الأسس النفسية** : إن في الإرتكاز عند تعليم اللغة على المدخل التكاملي تجديداً لنشاط الطالب، ودفعاً للسأمه والملل عنه، فهو يقوم على معالجة الموضوع من مختلف النواحي،

تنويع العمل وتلوينه، وعدم اقتصاره على فرع واحد من فروع اللغة، وشعور الطالب بأهمية الخبرة اللغوية المتكاملة التي يكتسبها، فيؤدي إلى فهم الموضوع بشكله الكلي، ثم الانتقال إلى فهم أجزائه، وهذه الخاصية تتماشى مع نظرية الجشطالت التي ترى أن الإنسان يبدأ بإدراك كلية الأشياء ثم ينتقل إلى إدراك التفاصيل الدقيقة.

- **الأسس التربوية**: تقوم على الربط بين فروع اللغة ومهاراتها، وتحقق نمواً لغوياً متعادلاً لدى الطلبة، حيث تُدرس فنون ومهارات اللغة على نص واحد في ظروف واحدة، فالقاعدة النحوية أو الصرفية حين تُدرس في موقف مستقل لا تحقق وظيفتها في النمو اللغوي، في حين أنها لو دُرست في موقف لغوي متكامل يستدعي دراستها، لأدت إلى سرعة التعلم، ولأدرك المتعلم نفسه وظيفتها في السياق اللغوي.

- **الأسس اللغوية**: المنحى التكاملي يساير طبيعة الاستعمال اللغوي، وإن في تعليم اللغة وفق هذا المنحى ضماناً لمعالجات لغوية متكررة بتكرار الرجوع إلى المهارة اللغوية ودراستها من مختلف جوانها، وفي التكرار تثبيت للمهارة نفسها، وتعميق للمعالجة اللغوية. وأن تعليم اللغة وفق المنحى التكاملي ضماناً للنمو اللغوي عند المتعلم نمواً متعادلاً لا تغطي فيه مهارة على أخرى، لأنَّ مهارات اللغة جميعها تعالج في ظروف واحدة لا تتفاوت فيها حماس المعلم في الموقف التعليمي، فالتكامل هو أساس ومفتاح تعلم اللغة.

ومن خلال تلك الأسس، نلحظ أنَّ هناك بعض الإيجابيات لاستخدام المنحى التكاملي في تدريس اللغة، مثل: تشويق الطلبة وتجديد نشاطهم، ودفع الملل عنهم، توسيع فهم الطلبة، ويساعد على الربط بين فروع اللغة ومهاراتها، ويحقق نمواً لغوياً متعادلاً لدى الطلبة، ويساعد في التعبير عن أفكارنا بصورة سريعة متكاملة مترابطة.

المبادئ الواجب اتباعها عند التدريس وفق المنحى التكاملي:

أورد (الحتاملة، 2014)، مجموعة من المبادىء التالية:

- التحوّل من فكرة تعليم اللغة العربية على أنها فروع لغوية مستقلة لا طائل من ورائها سوى تفتيت الخبرة اللغوية، إلى فكرة تكامل تعليم اللغة وتعليمها متكاملة وفقاً لطبيعتها المتكاملة، ووفقاً لطبيعة تعلمها وتعليمها .

- اتخاذ النص القرآني محوراً رئيساً في تعليم اللغة لأثره في زيادة الثروة اللغوية، دون إغفال لنصوص من الحديث النبوي الشريف، ومن تراث العرب قديمه وحديثه، منظومه ومنثوره.

- اتخاذ النص اللغوي منطلقاً لتعليم اللغة في ضوء مهاراتها، مما يحفظ للغة وحدتها وتكاملها، والسير في ذلك على هدى المسلمين الأوائل في اختيار النص اللغوي الذي يكسب المتعلمين ثروة لغوية، مع تنمية ذوق وتهذيب سلوك.

- تدريب الطلبة من خلال دراسة النص على مهارات لغوية متكاملة، تشمل الجوانب المعجمية، والنحوية، والبلاغية، والنقدية، والتعبيرية، علاوة على المهارات القرائية، ومهارات الكتابة، ومهارات الاستماع والتحدّث، وتنميتها لديهم.

- تكثيف الجهود داخل الغرفة الصفية حول تحفيز المتعلم ليعبّر عن أفكاره بلغة واضحة، فيناقش موضوعات قرائية تعايش معها عدة مرات، أو يحلل نصوصاً أدبية تحمل فكر الأمة وثقافتها وخبراتها، أو يلخص كتاباً، أو يكتب تقريراً عن عمل قام به، أو يعرض خبرة اكتسبها من النص.

- إعداد معلم اللغة العربية إعداداً متكاملاً، قبل الخدمة وأثنائها؛ ليكون قادراً أكاديمياً على معالجة اللغة بوصفها وحدة واحدة، ومؤهلاً تربوياً على مستوى النظرية والتطبيق الميداني، ومقتنعاً بجدوى التكامل اللغوي في تعليم اللغة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

- تدريب المشرف التربوي على تعليم اللغة العربية بشكل دوري ليكون على اطلاع بأخر المستجدات التربوية في تعليم اللغات وأحدث الاتجاهات في تعلم اللغة وتعليمها، ويتمكن من نقل خبرته الجديدة إلى الميدان لإثراء المعلمين، والرفع من أدائهم التدريسي.

- إلغاء فكرة الكتب التعليمية اللغوية المتعددة، والاقتصار على كتاب واحد لكل صف دراسي، تتنوّع فيه النصوص المقدّمة إلى المتعلمين، بحيث تشمل نصوص انطلاق، ونصوص دعم وتعزيزٍ، ونصوصاً إثرائية، تُعالج من منظورات عديدة: استماعاً، وقراءة، وفهماً، واستيعاباً، واستنتاجاً وتحليلاً، وتذوقاً ونقداً، وتطبيقاً نحويّاً وإملائياً، وتدريباً على التعبير الشفهي والكتابي، فضلاً عما يدفع المتعلم إلى اكتساب مهارات التعلم الذاتي، بتوجيهه إلى المعجمات والموسوعات ومصادر المعرفة الورقية والإلكترونية، والاعتماد على نفسه في إثراء معارفه، وتنمية مهاراته البحثية، وتعليمه كيف يعلم نفسه بنفسه.

- إلغاء فكرة الحصص المستقلة المخصصة لتعليم كل فرع من فروع اللغة، وتوظيف الحصص المستمرة المتصلة المخصصة لتعليم اللغة لضمان معالجة النصوص معالجة متكاملة، لا تنتهي بانتهاء الزمن المخصص للدرس، بل تستمر المعالجة حتى يتمكن المتعلم من المهارات المستهدفة، وفي هذا إدخال المتعلم معترك العمل التعليمي في الوقت المخصص لتعليم اللغة مشاركاً في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإثراء بيئة التعلم بما من شأنه أن يرقى بالأداء اللغوي لديه، ويفعّل دور اللغة في حياته.

إن اللغة كل لا ينبغي أن تدرس مجزأة إلى سلسلة من المهارات الفرعية، وذلك لأن اللغة بأصلها ليست مهارات معزولة عن بعضها بل كل متكامل. لذا، ينبغي أن تدرس كل مهارة ضمن المهارات الأخرى، وخصوصا مهارة الاتصال التي من الضروري أن تقدم للطلبة من خلال وحدة متكاملة من الاستماع، والتحدث، والكتابة (الحتاملة، 2014).

ويرى (مدكور، 1997)، أن كل مهارة تتأثر بغيرها من مهارات اللغة. فالمتحدث الجيد، هو مستمع جيد، وقارىء جيد، وكاتب جيد. والمستمع الجيد، هو متحدث جيد، وقارىء جيد، وكاتب جيد. والقارىء الجيد، هو متحدث جيد، ومستمع جيد، وكاتب جيد. والكاتب الجيد، هو متحدث جيد، وقارىء جيد، ومستمع جيد.

من هنا ظهرت الحاجة إلى النظرة التكاملية للغة من خلال التعامل مع اللغة على أنها مهارات وفروع متداخلة مترابطة يصعب الفصل بينها. لذلك فإن أمر تعليمها يحتم علينا أن نقدمها للطلبة مترابطة ومتكاملة بدلاً من تفتيتها وتجزئتها إلى مهارات وفروع. فظهر حديثاً مصطلح (المنحى التكاملي) في تعليم مهارات اللغة، حيث يتمكن الأفراد من استيعاب كل مهارة من خلال دراسة المهارات الأخرى، لأن الفرد مستمع، ويتمكن من التحدث من خلال ما سمعه، ويستعين بما تحدث به وسمعه ليفهم ما يقرأة، وكل هذا يساعده على الكتابة الصحيحة.

فالتكامل، مصطلح شاع استخدامه على نطاق واسع في العديد من الكتابات العلمية والدراسات التربوية، وتُعد هيلدا تابا Hilda Taba (1902-1967)، ورالف تايلر Ralph Tyler (1902-1994)، من أبرز من أسهم في ذلك ولفت الأنظار إليه (الحسين، 2013).

ويشير مصطلح المنحى التكاملي إلى ارتباط الأجزاء مكونة نسقاً واحداً، حيث تتكامل المعرفة في المنهج المقدم، وتنتظم في شكل مادة أكبر، هي في الأساس مجموعة من المواد التي بينها قواسم مشتركة، وفي صورة مخطط لها بشكل متقن. (حمراء، 2010).

و يسمى المنحى التكاملي أحياناً بالتعليم التكاملي، وهو التعليم الذي يقوم على ربط المواد الدراسية ذات العلاقة بعضها ببعض، وربطها بالخدمات التعليمية للتلاميذ، ويصبح له دائرة تكاملية للمواد مجتمعة؛ أي الربط بين المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي لتثبيتها في ذهن الطالب بشكل متكامل ليسهل التعامل معها عن طريق الاستخدام لا عن طريق التخزين فقط، وذلك باستخدام طرائق تعليمية متنوعة. (حمراء، 2010).

يستمد المدخل التكاملي في تعليم اللغة أسسه من كون الإنسان يُنتجُ لغة متكاملة، وهو يمثلُ اتجاهاً حديثاً في تعليم اللغة العربية وتعلمها، لأنه يساير طبيعة اللغة، ويقضي على تفتيت اللغة وتجزئتها إلى فروع، ويستند إلى أسس لغوية، ونفسية لغوية، ولغوية اجتماعية، تؤكد على أن اللغة مهارات أربع: الاستماع، والتحدُث، والقراءة، والكتابة. وأن هذه المهارات هي محور ومرتكز تعليم اللغة، دون فصلها عن بعضها بعضاً، بل تتم معالجة الدرس اللغوي على أساس أنها وحدة واحدة، تسعى لتحقيق غاية واحدة، هي التواصل اللغوي السليم في المحيط الاجتماعــي (المومني، 2001).

ويُعد المنحى التكاملي الذي يستند إلى طبيعة اللغة، ووظيفتها، أحد المناحي الحديثة في تعليم مهارات اللغة. ومن هذه المناحي: المنحى التفريعي، والتكاملي، والوظيفي، والاتصالي، والمهاري، بالإضافة إلى المنحى التقني الذي أخذ يظهر بقوة في تعليم اللغة، وذلك بسبب طبيعة التطور العلمي والتقني في الوقت الحاضر. (الدهماني، 2007).

كما يستند المنحى التكاملي إلى نظريات علم النفس، ومنها: نظرية الجشطالت Gestalt Theory التي "دعت إلى أن التعلم وإدراك الأشياء ينبغي أن يتم من خلال التعامل مع الأشياء بشكلها الكلي، ثم الانتقال إلى التفاصيل. وأن طبيعة الموقف التعليمي تتم من خلال إدراك العلاقات بين الأجزاء". (قطامي، 2005).

ويستند التكامل في بناء المحتوى التعليمي اللغوي على أحدث معطيات علم النفس التربوي، فالتعلم قائم في أساسه على نشاط المتعلم نفسه ودافعيته للتعلم، فهو لا يتعلم إلا ما يمثل حاجة لديه، ويشعر بفائدته وجدواه، فضلاً عن أن أسلوب التكامل يعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين، فيقدم لهم مناشط تعليمية منوعة، وأوجه تعلم مختلفة، تمكنهم من التعلم الهادف في حدود امكاناتهم وخبراتهم، واستعداداتهم. لذا، فإنه يهتم كثيراً بتكاملية أشكال المعرفة والخبرات والمهارات وتحقيق الحاجات التعليمية، وتكاملية المناشط والوسائل التعليمية، كما يعمد لتحقيق أهدافه إلى تفعيل طرق تدريس تكاملية تفاعلية قائمة على التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم، واعتبار المتعلم ركناً رئيساً في العملية التعليمية يحتاج إلى تكاملية مستمرة في عمليات تقويم أدائه، وتقويم ما له علاقة بتعلمه (مراد، 2002).

كما أن التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدّمة للمتعلمين، وتعليمها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل البناء، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص لغوي متكامل، يعالج بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية، وتقويم أداء المتعلم بصورة تكاملية، وذلك بما يحقق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: معرفياً، ووجدانياً، ومهارياً (عوض، 2000).

إن فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية فكرة قديمة جداً ضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلامية، فقد أدرك علماء العربية قديماً هذه الفكرة حين اتخذوا من النص الأدبي محوراً تتجمّع حوله معالجات لغوية عديدة؛ من تفسير مفردات النص وشرح عباراته، وكشف مشتملاته من الصور البلاغية والمسائل النحوية، إلى ما هنالك من إشارات تاريخية ومواقع جغرافية، وما في النص من مؤشرات عن الحياة الاجتماعية والثقافية لعصر الشاعر أو الأديب، وما لصاحب النص من مميزات أسلوبية، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، والوقوف على الظروف التي قيل فيها

النص ومناسبته، ومواضع تقاطع النص مع نصوص أخرى مشابهة، والولوج إلى موسيقى النص، وإجراء العديد من القراءات (سمك، 1986).

ومما يبرر الأخذ بالمنحى التكاملي كتنظيم للمنهج، يمكن قبوله، كثرة العيوب التي يحتويها منهج المواد المنفصلة الذي يأتي ضده تماماً ويخالفه في طريقة البناء والمنطلقات والمرتكزات. فمن أبرز عيوب المنهج المنفصل أو منهج المواد القائم حالياً في مدارسنا، اهتمامه بتنمية الجانب المعرفي، وتجزئة المعرفة وتقسيمها لتصبح المادة في ظله مجرد مادة ينبغي حفظها لاجتياز الامتحان فقط، وعدم الاهتمام بميول وحاجات الطلبة، وفرض دراسة مجموعة من المواد الدراسية بغض النظر عن قدرات الطلبة واستعدادهم، لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وإهماله للأنشطة التعليمية مما جعل الدراسة مملة ورتيبة. ومما يدعم قبول المنهج التكاملي في مهارات اللغة، النظرة إلى طبيعة المادة العلمية على أنها وحدة متكاملة متداخلة توجد بينها روابط وعلاقات قائمة ومتصلة. وتتمثل المعالجات التربوية في معالجة مشكلات الحشو والتكرار للخبرات التعليمية وتوظيف المفاهيم، وارتباط محتويات المادة العلمية بالواقع، والاهتمام بالنشاط ومشاركة الطلبة . (الحسين، 2013).

إن التكامل في تعليم اللغة يعني –باختصار شديد- تنظيم المادة التعليمية اللغوية، وتدريجها، وتقديمها متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية؛ متجاوزاً تقسيمها فروعاً متفرقة، ومعلومات مجزأة، وخبرات لغوية مفتتة، وهو بتعبير آخر النظر إلى اللغة، عند بناء مناهج تعليمها، وإعداد كتبها، وتحديث طرائق تدريسها، على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعاً معرفية مختلفة. (الدهماني، 2007).

ويرى الباحث أن المنحى التكاملي يشجع على استخدام مهارات اللغة الأربع بطريقة مفيدة ولأغراض هادفه تستطيع توفير الفرص لإتقان المهارات المطلوبة واكتسابها تحت إرشاد تعليمي.

وأن التكامل يوجد مجتمعاً مفتوحاً تتداخل فيه حدود الموضوعات وقيّمها، ويظهر أثر ذلك على اتجاهات الطلبة نحو المعرفة وعلى العلاقات بين الطلبة والمعلمين.

ويرى الباحث أيضاً أن المنحى التكاملي في تدريس اللغة العربية يُعد أحد المناحي الحديثة في تعليم اللغة، والذي قد يساعد في تحسين كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، ومن يتتبع مدى تطبيق هذا المنحى في تدريس اللغة حول العالم يلحظ أن هناك استخداماً لهذا المنحى، حيث أثبت فاعليته في تنمية المهارات اللغوية والتفكيرية لدى الطلبة، بالرغم من ذلك لم يلقَ هذا المنحى الاهتمام الذي يستحقه من الباحثين وخبراء المناهج، وهذا ما يستوجب اجراء مزيد من البحوث والدراسات لبيان فاعلية هذا المنحى في تحسين مهارات اللغة، مما استدعى الباحث إلى القيام بهذه الدراسة التي يتوقع أن تظهر فاعليتها لدى الطلبة.

مستويات التكامل في تدريس اللغة العربية:

ذكرت (الخراشقة، 2007)، أنَّ للتكامل في تدريس اللغة عدة مستويات، وهي:

- التكامل بين اللغة والمواد الدَّراسية الأخرى: تُعد اللغة بالإضافة إلى أنها مادة دراسية فهي وسيلة لدراسة المواد الدَّراسية الأخرى، علمية كانت أو أدبية، ولا يمكن الفصل بينها. فالطالب الذي يستخدم اللغة بشكلها السليم، سيكون ملماً بالمواد الأخرى.

- التكامل بين فروع اللغة: الأصل في تعليم اللغة من خلال فروعها المختلفة، وذلك باستخدام نص أدبي، يكون محور الانطلاق لتدريس فروع اللغة مع بعضها البعض.

- التكامل بين فنون أو مهارات اللغة: مهارات اللغة ليست منعزلة عن بعضها البعض، بل إنها متداخله ومترابطة، في مهاراتها الاستقبالية والإرسالية، وهناك علاقة بين كل مهارة والمهارات اللغوية الأخرى، حيث يصعب الفصل بينهم.

مستويات المنحى التكاملي

قام بعض الباحثين بتقسيم اجراءات المنحى التكاملي إلى مستويات، وهي: مستوى المنهاج، ويشمل توظيف المعرفة والأفكار والمفاهيم الواردة في الموضوعات الدِّراسية. ومستوى يركز على الربط والدمج بين مهارات اللغة الأربع. ومستوى يشير إلى الربط بين مصادر التعليم المختلفة وإلى الربط بين طرائق تدريس اللغة المختلفة، مثل: التدريس المباشر، والمنحى التركيبي، والمنحى الوظيفي. ومستوى يشير إلى ضرورة التكامل بين أساليب التدريس المختلفة، مثل: العرض الشفهي، وطرح الأمثلة أو الأسئلة. ومستوى يتطرق إلى جهود معلمي الموضوعات الدِّراسية الأخرى في المساعدة على الاستخدام الصحيح للغة. (الحتاملة، 2014).

المنحى التكاملي ومهارات اللغة

إن طبيعة مهارات اللغة الأربع متداخلة مترابطة يدخل بينها التكامل، فكل مهارة مرتبطة بباقي المهارات اللغوية، ويمكن تعلمها من خلال باقي مهارات اللغة:

- علاقة الاستماع والتحدث، يرتبطان ببعضهم البعض من خلال الرسالة اللغوية، حيث أنَّ المتحدث لا بد له من مستمع ليستقبل الرسالة اللغوية.

- أما علاقة الاستماع والقراءة، فهما مهارتا الاستقبال لدى الفرد في عملية التواصل اللغوي، ومن خلالهما يتم تفسير رموز الرسالة، ونقطة الالتقاء بين المستمع والقاريء هي عمليات التفكير التي يستخدمها كل منهما للوصول إلى المعنى المسموع أو المقروء. وتشترك كل من المهارتين بالمهارات التي يحتاجها كل منهما في التعامل مع النص المسموع أو المقروء.

- والعلاقة بين الاستماع والكتابة، تتمثل في العلاقة بين الرمز المسموع والرمز المكتوب؛ أي بين أصوات اللغة وحروف الكتابة، فحروف الكتابة هي رموز للأصوات اللغوية. فالكتابة تمثيل للكلام المنطوق بطريقة منظورة، ومن خلال العلاقة بين الاستماع والكتابة تظهر قيمة الإملاء، فهي حلقة الوصل بين اللغة المنطوقة والمكتوبة.

- أما العلاقة بين التحدث والقراءة، فتعود إلى اعتماد كليهما على سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغته، فيتمكن من أداء الأصوات سواء في القراءة أو التحدث أداءً صحيحاً من حيث مخارج الأصوات وصفاتها.

- ومن حيث العلاقة بين التحدث والكتابة، فهما يمثلان مهارتي الإرسال لدى الفرد في عملية التواصل اللغوي، ومن خلالهما يتم إنشاء الرسالة اللغوية وصياغة رموزها، سواء المنطوقة أو المكتوبة، وتتشابه مهارات التحدث، ومهارات الكتابة، مثل: اختيار الموضوع، والمحتوى، واختيار الجمل، والكلمات المناسبة.

- وأخيراً العلاقة بين الكتابة والقراءة، تظهر من خلال ارتباطهما ببعضهما في الرسالة اللغوية المكتوبة، فالكاتب يقوم بإنشائها وصياغتها، والقارىء يقوم بتفسيرها وفهمها.

يتضح مما سبق أن مهارات اللغة متكاملة تكاملاً طبيعياً، فكل مهارة تستدعي الأخرى في التواصل اللغوي، ولا يمكن أن يحدث التواصل إرسالاً أو تلقياً بدونهما. (صالح، 2009)

ثانياً: الدِّراسات السابقة ذات الصلة:

بعد الاطلاع على الدِّراسات والبحوث السابقة، تناول الباحث بعض الدِّراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالدِّراسة الحالية, وقد لاحظ الباحث قلة الدِّراسات ذات الصلة

المرتبطة بكتاب لغتنا العربية في ضوء معايير المنحى التكاملي، وسيتم عرض الدِّراسات وبحسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحداث على النحو الآتي:

الدراسات العربية

أجرى (البدوي، 1997) دراسة بعنوان: أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن". هدفت الدراسة إلى حصر الأخطاء المرتبطة بالقضايا الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في إربد – الأردن، وتقصى أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على التكامل بين مهارات: الاستماع، والقراءة، وقواعد اللغة، في معالجة هذه الأخطاء. و تكون مجتمع الدراسة من (1417) طالباً وطالبة، أخذت عينتان استطلاعيتان مجموعهما (334) طالباً وطالبة لتشخيص أدائهم في عشر قضايا إملائية سبق تعلمها لمعرفة الصعوبات والاخطاء الشائعة، ثم حددت عينتان للدراسة بطريقة عشوائية، مجموعهما (178): التجريبية (89)، والضابطة (89). واستخدم الباحث أداتين: البرنامج التعليمي، والاختبار التحصيلي، والذي تضمن (26) سؤالاً عبر ثلاثة مواقف (الاستماع، والقراءة، وقواعد اللغة). وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في مستوى الطلبة في الرسم الإملائي بنسبة (%7)، ووجود فروق تعزى إلى مواقف الأداء لصالح الإناث.

أجرى (الجهني، 2003) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الإزدواجية اللغوية في تعبيرات الطلاب الشفوية، وتكونت عينة الدِّراسة من (68) طالباً تم اختيارهم قصيدياً من طلبة الثالث الإعدادي في منطقة تبوك-السعودية، قسمت إلى مجموعة (تجريبية)، وعددها (33) طالباً، درست باستخدام البرنامج العلاجي، ومجموعة (ضابطة)، وعددها (35) طالباً، درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدِّراسة أعدَّ الباحث

البرنامج القائم على المنحى التكاملي، واختبار طبق قبل تطبيق التجربة، وبعدها جمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي الاتجاه نفسه، جاءت دراسة (رشوان، 2004)، لتقيس أثر تكامل منهج اللغة العربية في الأداء اللغوي لطلبة الصف الثالث الإبتدائي، وهدفت الدِّراسة إلى إعداد مجموعة من الدروس التطبيقية في صورة دليل للمعلم، وتجريب تدريسها؛ للوقوف على أثرها في الأداء اللغوي. وأتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي، واختار فصلين من الصف الثالث بإحدى المدارس الإبتدائية بمدينة أسيوط، أحدهما يمثل (المجموعة الضابطة)، والآخر يمثل (المجموعة التجريبية). كما أعد اختباراً أدائياً يتكون من صورتين متكافئتين، طبق إحدى صورتيه على المجموعتين. ثم قام بتدريس المجموعة التجريبية الدروس التطبيقية المعدة، أما المجموعة الضابطة، فخضعت لإجراءات التدريس الاعتيادية، ثم طبق الاختبار (البعدي) على المجموعتين، وقد أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الإجراء (القبلي) للاختبار قبل تنفيذ التجربة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التجربة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة (أبو زهرة، 2005)، التي هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام برنامج مقترح في القراءة لتنمية مهارة الكتابة، فقد وجد أنه من المناسب استخدام منهج المجموعة الواحدة، واختار الباحث فصلاً من فصول الصف الثاني الإعدادي بطريقة عشوائية، وكان عدد الطالبات (41) طالبة، كما قام بإعداد اختبار الكتابة (قبلي / بعدي) في مهارات كتابة الفقرة، وبرنامج تكاملي بين القراءة والكتابة، وقد تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعة محل الدِّراسة، ثم قام الباحث بتدريس البرنامج، بعد ذلك قام بتطبيق الاختبار البعدي، وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات العينة في التقويمين (القبلي والبعدي) لصالح التقويم

البعدي، وذلك بالنسبة للمهارات الأساسية للكتابة، كما تبين وجود قوة تأثير كبيرة للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة.

وأجرت (الزيناوي، 2005) دراسة لتقصي "أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا"، وتكونت عينة الدِّراسة من (129) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا-الأردن، اختيرت بالطريقة القصدية، وزعوا إلى مجموعة تجريبية مكونه من (64) طالباً وطالبة، درست بالطريقة التكاملية، ومجموعة ضابطة مكونة من (65) طالباً وطالبة، درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدِّراسة، قامت الباحثة بإعداد اختبار يقيس مستوى مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وبعد تطبيقه على عينة الدِّراسة قبل البدء بالتجربة وبعدها، وقيام الباحثه بجمع البيانات وتحليليها احصائياً. أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلاله احصائية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبيتين: الذكور والإناث.

أجرى (قسايمة، 2007)، دراسة هدفت بناء برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي واختبار فاعليته في تحسين القدرة القرائية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، تكونت عينة الدِّراسة من (91) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي من مدارس مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى-الأردن، اختيرت بالطريقة القصدية، وقسمت إلى مجموعة تجريبية، وعددها (41) طالباً وطالبة، درست باستخدام البرنامج العلاجي، ومجموعة ضابطة، وعددها (50) طالباً وطالبة، درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدِّراسة، قام الباحث ببناء البرنامج التعليمي، واختباره لقياس مستوى الطلبة في فهم المقروء، واختبار لقياس مدى الإتقان، وجمع البيانات وتحليلها احصائياً، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع

المهارات موضوع الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية لأثر الجنس (ذكور، وإناث).

أجرت (نمر، 2008) دراسة بعنوان: "أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في عمان-الأردن"، ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة مكونة من (87) طالبة اختيرت بالطريقة القصدية، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية، تكونت من (45) طالبة، دُرست باستخدام البرنامج التعليمي المقترح، وضابطة، تكونت من (42) طالبة، درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي، واختبار في مهارات الاستيعاب السمعي. طبق على عينة الدراسة، قبل تطبيق البرنامج، وبعده، قامت الباحثة بجمع البيانات وتحليلها احصائياً، وأظهرت النتائج وجود فروق في أداء الطالبات في الاختبار لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج التعليمي.

أما دراسة (صالح، 2009)، التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، وقد قامت الباحثة بإعداد مقياس الأداء اللغوي، يتضمن خمسة اختبارات: الاستماع، التحدث، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، الكتابة، بهدف معرفة أثر الوحدة التكاملية في الأداء اللغوي، وطبقت على عينه بلغت 80 طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية تكونت من 40 طالبة درست بالوحدة التكاملية، والمجموعة الضابطة والتي تكونت أيضاً من 40 طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث قامت بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين، ثم درست المجموعة الضابطة اللغة العربية وفق الفروع اللغوية، والمجموعة التجريبية درست اللغة العربية وفق الوحدة اللغوية، ثم طبق الاختبار البعدي، وكان من أبرز

النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الأداء البعدي لجميع المهارات اللغوية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجراها (حمراء، 2010) هدفت إلى استقصاء مدى تطبيق مناهج الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية-سوريا، وفق مداخل التعليم التكاملي، حيث حاولت الدراسة الإجابة عن الاسئلة التالية: ما الأسس التي يرتكز عليها كل مدخل من مداخل التعليم التكاملي في إمكانية تدريس مناهج الصف الرابع الأساسي وفق التعليم التكاملي؟. ما المشكلات التي تواجه تطبيق المناهج وفق التعليم التكاملي؟. وطبقت الدِّراسة وفقاً للمنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدِّراسة إلى أنه تطبق مناهج الصف الرابع الأساسي وفق مداخل التعليم التكاملي بدرجة أقل من المتوسط، ويطبق بعض المعلمين استراتيجية التعليم التكاملي بدرجة متوسطة.

أجرى (الناصر، 2011)، دراسة هدفت إلى استقصاء "أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين"، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً من طلبة الصف السادس الابتدائي من احدى مدارس محافظة القطيف-السعودية، اختيرت عشوائياً، وزعوا إلى مجموعة تجريبية، وعددها (31) طالباً، درست من خلال مادة تعليمية، وقام الباحث ببنائها وفق المحنى التكاملي، ومجموعة ضابطة، وعددها (31) طالباً، درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء اختبارين أحدهما للكتابة والآخر للقراءة، وبعد تطبيقهما على الطلبة عينة الدراسة، قبل تطبيق التجربة، وبعدها، قام الباحث بجمع البيانات وتحليلها احصائياً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى (الحتاملة، 2014)، دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين بعض

مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (106) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية وتعليم جرش-الأردن، تم اختيار عينة الدراسة قصدياً، وقسمت عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق الباحث اختبار القراءة الناقدة، قبل تنفيذ التجربة، وبعدها، لقياس مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في الدراسة، وحُللت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك المتعدد. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين أداء طلبة مجموعتي الدراسة في معظم مهارات القراءة الناقدة، وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين أداء الطلبة والطالبات في كل مهارات القراءة الناقدة، وفي الدرجة الكلية تعزى للجنس وللتفاعل بين الطريقة والجنس. وفي ضوء النتائج، قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية ذات صلة.

الدراسات الأجنبية:

أجرى كارول (Carol, 1991) دراسة هدفت إلى تصميم فصل قرائي قائم على المنحى التكاملي، تم اختيار طريقة المهارات التكاملية، وهي طريقة تم تطويرها في احدى كليات المجتمع لتدريس طرق دمج مهارات القراءة والكتابة مع الاستماع والتحدث، وقد تم استخدام دليل المعلم الذي يحتوي على نشاطات القراءة والمفردات والكتابة والتحدث والاستماع الذي تم تطويره لخدمة أغراض الدِّراسة. وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى أنِّ استراتيجيات التكامل التي تم تنفيذها ذات تأثير وفعالية في مساعدة الطلبة على تحسين مهارات الكتابة، والكلام، والاستماع، وكذلك مهارات القراءة ببعديها الصوتي، والاستيعابي. كما أشارت النتائج إلى أن ممارسة التكامل في مواقف التعلم يتيح لهم فرصاً حقيقية وطبيعية لاكتساب مهارات اللغة وتوظيفها في مواقف الدرس والحياة أيسر وأكثر جدوى.

وأجرى سانجر وآخرون، (Sanger et al., 1991)، دراسة في جامعة نبراسكا في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى التحسن في الأداء القرائي لدى الطلبة عند استخدام المنحى التكاملي في تعلم اللغة، وتكونت عينة الدِّراسة من (35) طالباً وطالبة من مستوى الصف الثاني الأساسي من الطبقة الاجتماعية المتوسطة، وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: (تجريبية، وضابطه) من الذكور والإناث، وتم تنفيذ الدِّراسة باعطاء المعالجة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) والتي تكونت من أنشطة لغوية قائمة على التكامل عبر نصوص القراءة، وقد أجرى الباحثون الاختبار (القبلي والبعدي) على أفراد العينة لاختبار فعالية المعالجة التجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق بسيطة لصالح المجموعة التجريبية، وربما كان السبب في ذلك أنِّ حجم العينة صغير، ومدى اعطاء المعالجة القصيرة بحيث لا تكشف عن أثر المعالجة، كما أظهرت النتائج وجود أثر دال احصائياً في اتجاهات المعلمين نحو استخدام المنحى التكاملي في تعلم القراءة، وبناءً على ذلك صممت اجراءات فعالة، واستخدمت في تدريب معلمي الصفوف الأولى لتنفيذ المنحى التكاملي في تعليم المهارات اللغوية بما في ذلك مهارة القراءة.

وأجرى بوتش. وجنكينز (Busch, & Jenkins, 1991)، دراسة استخدام فيها الباحث قدرات الأطفال اللغوية كنقطة انطلاق، وتم تكامل تعليم اللغة في عيادة دراسة الطفل في جامعة ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت الدراسة إلى التأكيد على استراتيجيات التعليم لفنون اللغة والعلاقة المتبادلة بين القراءة والكتابة، والكلام، والاستماع انطلاقاً من أن الأطفال اذا ما أرادوا توسيع تعليم لغتهم، فيجب تزويدهم بفرص متعددة ليتمكنوا من استخدام لغتهم الطبيعي، الشفوية والمكتوبة لتحقيق الاتصال. أخضع الأطفال في هذه العيادة لبرنامج قام المعلمون فيه بتطوير نشاطات أفادت في إثراء خبرات الأطفال اللغوية، وتوسيعها، ولدت هذه الخبرات بدورها خبرات قرائية وكتابية طبيعية عديدة قائمة على التكامل بين فنون اللغة المختلفة، أظهرت النتائج أن الأطفال بدأوا يقرأون، ويكتبون، ويتحدثون عن النشاطات التي اشتركوا فيها، والتي استمعوا

إليها، وأصبحت القراءة ذات معنى لهم، وأصبحت هذه النشاطات محوراً يمارسه الطلاب يومياً في مواقف طبيعية.

أجرى كومبس (Combs,1992)، دراسة في جامعة نازارين الجنوبية بالولايات المتحدة حول تطوير مهارات القراءة باستخدام استراتيجيات المنحى التكاملي هدفت إلى استقصاء أثر الطريقة التكاملية في تدريس مهارات القراءة ، واستخدم المعلمون نصوصاً قصصية من أدب الأطفال كمحور للتدريس، واستخدمت المناقشات الصفية، وطرح الاسئلة لتطوير تلك المهارات ، وأظهرت النتائج تحسناً في مستوى تحصيل الطلبة وتحسناً في امتلاك مهارات القراءة.

وقدم مديت (Medit, 1992) من جامعة أوهايو، ورقة عمل هدفت إلى البحث في استثمار استرايتيجيات القراءة بشكل فعال لتطوير مهارات الكتابة، وبالعكس، والتكامل بينهما في حلقة دراسية ابتدائية لتعليم اللغة الإنجليزية في برنامج مكثف للغة الإنجليزية. وقد صممت النشاطات والعمليات التي تم بحثها لأغراض الدِّراسة في برنامج متوسط التعليم، مدته (10) أسابيع، تكونت عينة الدِّراسة من (9) طلاب راشدين أجانب (أحدهما؛ ياباني، والآخر صيني، وتايوانينان، وخمسة كوريين) جميعهم يمتلكون الحد الأدنى من المهارات القرائية والكتابية في اللغة الإنجليزية، وقد وضعوا في المستوى الإبتدائي بناءً على اختبارات خاصة، وقد أظهرت الاختبارات عجزاً وضعفاً واضحين، وقد تم اخضاع أفراد العينة للمعالجة، فقد زود الطلاب بالإشارات والنماذج التي تمكنهم من اختيار المعلومات الضرورية، والأساسية، وعلاقتها في إعادة صياغة النص من خلال منحى (الإشارة + النموذج) في تعليم استرايتجيات القراءة الفعالة، حيث يمكن أن يصبح هذا المنحى ثروة كبيرة لاستراتيجيات قابلة للتطبيق في عملية الكتابة ومهارات اللغة الأخرى، وتقدم للطلاب طريقة تكاملية في تعليم القراءة والكتابة، وتنمي مهارة الطلاب في إنشاء توقعات القارئ، وتحترم قدرة الطالب في توليد أفكار وتقدم استراتيجيات للتعبير عن هذه الأفكار بفاعلية.

وقام ريزاتو (Rizzato, 1996) بدراسة هدفت إلى مقارنة تحصيل الطلبة في منهاج تكاملي في مستوى مدرسة متوسطة، مع تحصيل الطلبة في منهاج تقليدي غير تكاملي في مجالات تطور القراءة، والكتابة، واللغة. تكونت عينة الدِّراسة من الصفوف المتوسطة: الرابع، والخامس، والسادس، وبثلاث مستويات منفصلة من التكامل، مثل: تكامل مرتفع، تكامل متوسط، وتكامل منخفض. وكشفت نتائج الدِّراسة عن وجود فروق بين البرنامج المتكامل، والبرنامج غير المتكامل في تنفيذ المنهج في كل موضع. لذا، تم فحص كل من المدارس الثلاثة كتجربة منفصلة، واستخدمت مقاييس تقويم متعددة ومستقلة لاختبار فرضيات الدراسة، أثبتت الدِّراسة وجود ارتباط ايجابي بين المنهاج وبين تحسن نتاجات تحصيل الطلبة في القراءة، والكتابة، واللغة.

وقام رولاند (Roland, 1998) بدراسة هدفت إلى بحث دور اللغة في تعليم مهارات كتابة تقارير فنية لطلبة السنة الأولى في الهندسة، باستخدام طريقة تكامل اطار مفاهيمي معين مع أساليب اتصال معينة تعلمها الطلبة، وتضمنت الدراسة وصفاً للسلوكات ونماذج الاتصال التي يقوم بها الطلبة عندما يكتبون تقارير فنية نهائية عن مشاريعهم التي تطلب منهم، والتنبؤ بها، ونقدها. وتكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة في صف واحد اختاره الباحث من بين ستة صفوف كان يدرسها في السنة الأولى في المعهد، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنِّ الطلبة أظهروا تحسناً واضحاً في تنظيم المعلومات، وكتابة التقارير، وتم الحصول عليها من التعلم التعاوني، والعصف الذهني من خلال فترة البحث، وكشفت الدِّراسة أنِّ الطلبة قادرون على كتابة تقارير فنية مناسبة بسهولة اذا فهموا الهدف، وبنية النص، والمظاهر اللغوية.

أجرى أونجونجا ورفيقاه (Ongong'a et. al., 2010)، دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة الانجليزية في كينيا للمنحى التكاملي في تدريسهم للغة الانجليزية في المدارس الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (90) معلماً ومعلمة، و(1609) طالباً وطالبة من المدرسة الثانوية في كينيا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بجمع البيانات المتعلقة بالدراسة للمعلمين من خلال الرجوع إلى مذكرات الدروس والملاحظة . أما فيما يتعلق بالطلبة ، فقد أعد

الباحث استبانة وطبقها على الطلبة لجمع البيانات حول آرائهم في مدى استخدام معلمي اللغة الانجليزية للمنحى التكاملي في تدريسهم، و بعد تحليل البيانات احصائياً ، أظهرت النتائج أن 5.6% من خطط المعلمي تم بناءها على المنحى التكاملي، كما أظهرت النتائج أن 96.15% من الطلبة أجاب بأنهم نادراً ما يتعلمون الإنجليزية باستخدام المنحى التكاملي.

تعقيب على الدراسات السابقة

أجريت الدّراسات السَّابقة المذكورة بالدّراسة الحالية في مدد زمنية بين العام (1991-2014) العربية منها والأجنبية، وهذا يدل على الاهتمام بتقويم المناهج بشكل عام، ومناهج اللغة العربية بشكل خاص.

وقد لوحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي استخدمت المنحى التكاملي في تحسين المعالجة الإزدواجية اللغوية، ومهارات التفكير العليا، والقدرة القرائية، ومهارات الإستيعاب الإستماعي، والأداء اللغوي، والتفكير والتعبير الكتابي، أهمية تدريس المهارات اللغوية المختلفة في اللغة العربية باستخدام المنحى التكاملي، والتي جاءت نتائج معظم هذه الدراسات فاعلية ونجاح المنحى التكاملي الذي استند الى الترابط والتداخل بين مهارات اللغة لإحداث تنمية لغوية شاملة لدى الطلبة، كما في دراسة (الزيتاوي، 2005. وأبو زهرة، 2005. ورشوان، 2004).

أما دراستي (الجهني، 2003. وقسايمة، 2007)، والتي جاءت بهدف معالجة الإزدواجية اللغوية باستخدام المنحى التكاملي، واختبار فاعلية المنحى التكاملي في تحسين القدرة القرائية لدى الطلبة، وأوصت باستخدام المنحى التكاملي في تدريس المهارات اللغوية المختلفة.

كما جاءت بعض الدراسات، مثل: دراسة (Carol, 1991) والتي هدفت الى تصميم فصل قرائي قائم على المنحى التكاملي، واختيار طريقة المهارات التكاملية لتدريس طرق دمج مهارات

القراة والكتابة مع الاستماع والتحدث. ودراسة سانجر وآخرون (Sanger et al., 1991)، والتي هدفت إلى معرفة مدى التحسن في الأداء القرائي لدى الطلبة باستخدام المنحى التكاملي في تعلم اللغة.

أما استخدام المنحى التكاملي في تطوير مهارات القراءة - وفي حدود علم الباحث - لم يبحث فيها بشكل مباشر باستثناء دراسة (Combs, 1992)، فقد تناولت استقصاء أثر الطريقة التكاملية في تدريس مهارات القراءة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي في الأردن، بينما جاءت الدراسات السابقة من أجل الكشف عن أهمية وأثر المنحى التكاملي على تحسين مهارات اللغة العربية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها تبني استخدام المنحى التكاملي في تقويم كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف السابع في الأردن، حيث لاحظ الباحث شح الدراسات العربية التي تناولت استخدام المنحى التكاملي في تحسين اللغة العربية.

وامتازت الدِّراسة الحالية أيضاً عن الدِّراسات السابقة كونها استقصت تقويم منهاج كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء المنحى التكاملي في الأردن، وبحسب علم الباحث واطلاعه، فإن هذه الدراسة قد تكون من الدراسات الأولى التي تناولت مثل هذا الموضوع.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة تحديد عنوان للدراسة الحالية، ومشكلتها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والإطلاع على المنهجية المتبعة فيها، وبناء أداة الدراسة، وتصميمها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات المتبعة لمنهجيّة الدّراسة، ولمجتمع الدّراسة، وعينتها، والأدوات المستخدمة، وإجراءات بنائها، وتطويرها والخطوات اللازمة لتحقيق صدقها وثباتها، والطرق الإحصائيّة المستخدمة للوصول إلى معرفة نتائج الدّراسة.

منهجيّة الدّراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لإجراءات هذة الدّراسة، كما تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى لكتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة وعينتها من كتاب اللغة العربية بجزئيه (الأول والثاني)، وكذلك من مشرفي اللغة العربية والبالغ عددهم (10) مشرفين في مديرية تربية الزرقاء الأولى التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن.

أداة الدّراسة

- **استمارة التحليل**

بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة، تم بناء استمارة التحليل والتي تألفت من (26) معياراً بصورتها الأولية. الملحق (1).

- **صدق الأداة:**

وللتحقق من صدق الأداة، تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (10) محكمين من المختصين وذوي الخبرة في مناهج اللغة العربية، وقد تم الأخذ باقتراحات وملاحظات المحكمين بعين الاعتبار والأهميّة للتوصل إلى أداة الدّراسة بصورتها النهائيّة والتي تألفت من (26) معياراً.

- **ثبات الأداة:**

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال القيام بعملية التحليل من قِبل الباحث، بالإضافة إلى مدرس لمادة اللغة العربية، حيث تم استخدام المعادلة التالية من أجل التأكد من ثبات التحليل:

$$\text{نسبة الاتفاق لتحليل الكتاب} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحلل الأول والمحلل الثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}}$$

$$= \frac{20}{6 + 20} \times 100\% = 0.76$$

- **وحدة التحليل:**

تم اعتماد وحدتي (الكلمة والجملة) لتحليل كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير المنحى التكاملي.

إجراءات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة، قام الباحث بعمل الإجراءات الآتيّة:

1 - تمّ تحديد مشكلة الدّراسة وأسئلتها.

2 - تمّ بناء أداة الدّراسة وهي استمارة التحليل من خلال الرجوع إلى الأدب والدّراسات السابقة.

3 - تم وضع المعايير الخاصة بتحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السابع في ضوء معايير المنحى التكاملي.

4 - تحليل كتاب لغتنا العربية وفق استمارة التحليل المعتمدة في الدِّراسة.

5 - جمع البيانات وتحليلها.

6 - التوصل إلى النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات المناسبة.

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُسبت التكرارات والنسب المئوية. وكذلك تم استخدام معادلة الاتفاق بين المحللين لغايات الثبات.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أداة الدّراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدّراسة.

عرض وتحليل بيانات الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول من الدِّراسة، والذي نصه:

ما معايير المنحى التكاملي الواجب مراعاتها عند تأليف كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالتوصل إلى مجموعة من المعايير الواجب توافرها ومراعاتها عند تأليف كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن وفق المنحى التكاملي، بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدِّراسات السابقة، وفي ضوء آراء المحكمين والمتخصصين من أساتذة الجامعات ومشرفي اللغة العربية، وهي على ما يأتي:

1 - تضمين كتاب لغتنا العربية ما يربط المعرفة بطرق التفكير.

2 - تضمين الكتاب لما يساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين المعارف.

3 - تضمين الكتاب ما يجعل المتعلم ينظر نظرة متكاملة للقضايا والمشكلات.

4 - تضمين الكتاب ما يزود المتعلم بمزيد من المعرفة لبناء شخصية متكاملة.

5 - تضمين الكتاب ما يساعد المتعلم على التكيف مع المستجدات.

6 - تضمين الكتاب لما يراعى إظهار الوحدة الكلية للأهداف.

7 - تضمين الكتاب لجوانب الخبرة المتكاملة المعرفية والوجدانية والأدائية.

8 - تضمين الكتاب ما يحقق انتقال أثر التعلم.

9 - تضمين الكتاب لما يبصر المتعلم بوجود تداخل بين المواد الدراسية المختلفة.

10 - تضمين الكتاب ما يراعى لخصائص النمو المتكامل للمتعلم وقدراته واستعداداته.

11 - تضمين الكتاب ما يراعى التدرج من البسيط الى المعقد.

12 - تضمين الكتاب مواقف تعليمية متكاملة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

13 - تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم على إدراك أن المادة المتكاملة ذات قيمة كبيرة له.

14 - تضمين الكتاب ما يشجع على العمل الجماعي.

15 - تضمين الكتاب أن التعلم يمتد مدى الحياة.

16 - تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم الذاتي والممارسة الذاتية.

17 - تضمين الكتاب ما يدل على أن مصادر التعلم متنوعة.

18 - تضمين الكتاب ما يؤدي إلى تكامل الخبرة السابقة مع الخبرة الحديثة.

19 - تضمين الكتاب لما يراعى إظهار التكامل بين عناصر المنهاج: الأهداف، والمحتوى، والخبرات، والأنشطة، والتقويم.

20 - تضمين الكتاب ما يظهر التكامل الحتمي في مهارات اللغة المختلفة.

21 - تضمين الكتاب ما يركز على تكامل النمو في شخصية المتعلم: جسمياً، وعقلياً، ووجدانياً، ولغوياً.

22 - تضمين الكتاب ما يركز على تعلم المهارات اللغوية بصورة تتكامل فيها فنون اللغة وفروعها.

23 - تضمين الكتاب ما يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلم وحاجاته وميوله وقدراته اللغوية.

24 - تضمين الكتاب ما يراعي طبيعة اللغة وخصائصها.

25 - تضمين الكتاب ما يؤكد على أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع.

26 - تضمين الكتاب تقديم الخبرات التربوية بشكل متكامل.

عرض النتائج السؤال الثاني من الدراسة، والذي نصه:

ما مدى مراعاة كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بجزئيه (الأول والثاني) في الأردن لمعايير المنحى التكاملي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي ومدى مراعاته لمعايير المنحى التكاملي في الأردن، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (1)

تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بجزئيه (الأول والثاني) في ضوء معايير المنحى التكاملي من وجهة نظر الباحث

المعيار	التكرارات للباحث	النسبة المئوية (%)
1 - تضمين كتاب لغتنا العربية ما يربط المعرفة بطرق التفكير.	11	2.64
2 - تضمين الكتاب لما يساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين المعارف.	10	2.40
3 - تضمين الكتاب ما يجعل المتعلم ينظر نظرة متكاملة للقضايا والمشكلات.	12	2.88
4 - تضمين الكتاب ما يزود المتعلم بمزيد من المعرفة لبناء شخصية متكاملة.	8	1.92
5 - تضمين الكتاب ما يساعد المتعلم على التكيف مع المستجدات.	6	1.44
6 - تضمين الكتاب لما يراعى إظهار الوحدة الكلية للأهداف.	6	1.44
7 - تضمين الكتاب لجوانب الخبرة المتكاملة المعرفية والوجدانية والأدائية.	7	1.68
8 - تضمين الكتاب ما يحقق انتقال أثر التعلم.	8	1.92
9 - تضمين الكتاب لما يبصر المتعلم بوجود تداخل بين المواد الدراسية المختلفة.	6	1.44
10 - تضمين الكتاب ما يراعى خصائص النمو المتكامل للمتعلم وقدراته واستعداداته.	12	2.88

المعيار	التكرارات للباحث	النسبة المئوية (%)
11 - تضمين الكتاب ما يراعى التدرج من البسيط إلى المعقد.	15	3.60
12 - تضمين الكتاب مواقف تعليمية متكاملة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	15	3.60
13 - تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم على إدراك أن المادة المتكاملة ذات قيمة كبيرة له.	16	3.84
14 - تضمين الكتاب ما يشجع على العمل الجماعي.	18	4.32
15 - تضمين الكتاب أن التعلم يمتد مدى الحياة.	20	4.80
16 - تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم الذاتي والممارسة الذاتية.	25	6.00
17 - تضمين الكتاب ما يدل على أن مصادر التعلم متنوعة.	24	5.76
18 - تضمين الكتاب ما يؤدي إلى تكامل الخبرة السابقة مع الخبرة الحديثة.	20	4.80
19 - تضمين الكتاب لما يراعى إظهار التكامل بين عناصر المنهاج: الأهداف، والمحتوى، والخبرات، والأنشطة، والتقويم.	25	6.00
20 - تضمين الكتاب ما يظهر التكامل الحتمي في مهارات اللغة المختلفة.	15	3.60
21 - تضمين الكتاب على تكامل النمو في شخصية المتعلم جسمياً، وعقلياً، ووجدانياً، ولغوياً.	17	4.08
22 - تضمين الكتاب ما يركز على تعلم المهارات اللغوية بصورة تتكامل فيها فنون اللغة وفروعها.	16	3.84

النسبة المئوية (%)	التكرارات للباحث	المعيار
3.60	15	23 - تضمين الكتاب ما يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلم وحاجاته وميوله وقدراته اللغوية.
7.19	30	24 - تضمين الكتاب ما يراعي طبيعة اللغة وخصائصها.
8.39	35	25 - تضمين الكتاب ما يؤكد على أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع.
6.00	25	26 - تضمين الكتاب تقديم الخبرات التربوية بشكل متكامل
%100	**417**	**المجموع**

يتبين من الجدول (1)، أنَّ عدد التكرارات للمعايير قد تراوحت ما بين (6-35) تكرار، حيث جاء في المرتبة الأولى المعيار (تضمين الكتاب ما يؤكد على أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع) بتكرار بلغ (35)، وبنسبة مئوية بلغت (8.39%)، يليه معيار (تضمين الكتاب ما يراعي طبيعة اللغة وخصائصها) بتكرار بلغ (30)، وبنسبة مئوية بلغت (7.19%)، أما في المرتبة الثالثة، فقد حصل معيار (تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم الذاتي والممارسة الذاتية) على تكرار بلغ (25)، وبنسبة مئوية بلغت (6%). أما في المرتبة الأخيرة فقد حصل معيار (تضمين الكتاب لما يبصر المتعلم بوجود تداخل بين المواد الدراسية المختلفة) على تكرار بلغ (6)، وبنسبة مئوية بلغت (1.44%).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدّراسة حيث أنها هدفت إلى تقييم كتاب اللغة العربية في الأردن عن طريق تحليل المحتوى في ضوء معايير المنحى التكاملي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني من الدراسة، والذي نصه:

ما مدى مراعاة كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بجزئيه في الأردن لمعايير المنحى التكاملي؟

أظهرت نتائج السؤال الثاني، أن عدد التكرارات للمعايير قد تراوحت ما بين (6-35) تكرار، حيث جاء في المرتبة الأولى المعيار (تضمين الكتاب ما يؤكد على أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع) بتكرار بلغ (35)، وبنسبة مئوية بلغت (8.39%)، يليه معيار (تضمين الكتاب ما يراعي طبيعة اللغة وخصائصها) بتكرار بلغ (30)، وبنسبة مئوية بلغت (7.19%)، أما في المرتبة الثالثة، فقد حصل معيار (تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم الذاتي والممارسة الذاتية) على تكرار بلغ (25)، وبنسبة مئوية بلغت (6%). أما في المرتبة الأخيرة فقد حصل معيار (تضمين الكتاب لما يبصر المتعلم بوجود تداخل بين المواد الدراسية المختلفة) على تكرار بلغ (6)، وبنسبة مئوية بلغت (1.44%).

ويرى الباحث في ضوء نتائج هذا السؤال أن وزارة التربية والتعليم قد قامت بتأليف كتاب اللغة العربية للصف السابع في ضوء المنحى التكاملي، حيث يقوم العديد من المتخصصين بتأليف مثل هذه الكتب ضمن المعايير العالمية للتأليف.

كذلك يعتقد الباحث بأنَّ التربويين في الأردن ينظرون إلى اللغة على أنها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية، وعلى أنها أداة اجتماعية، تمكن الفرد من الاتصال بغيره، والتفاهم معه، كذلك فهي وسيلة اجتماعية بين الأفراد، وأنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة، وذلك ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئاً يحتاج إليه في حياته.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1 - حث الجهات المسؤولة على تبني المنحى التكاملي مع المواد الدراسية الأخرى.

2 - توجيه العناية إلى تدريب المعلمين والمعلمات بضرورة التركيز على المنحى التكاملي عند تدريس مادة اللغة العربية.

3 - اقتراح برنامج تدريبي للمعلمين والمعلمات في كيفية تنفيذ الدروس باستخدام المنحى التكاملي.

4 - اجراء دراسات أخرى مشابهة للدراسة الحالية وعلى كتب أخرى غير اللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم، (الزخرف: 1-3) ، (العلق:1)، (الإسراء: 9).

المراجع العربية

أبو زهرة، محمد عبدالحميد، (2005)، "تأثير التكامل بين القراءة والكتابة في تنمية المهارات الأساسية للكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** جامعة عين شمس.

أبو شنب، ميساء، (2007)، " **تكنولوجيا تعلم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"**، رسالة ماجستير غير منشور، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

إسماعيل، زكريا، (1991)، **"طرق تدريس اللغة العربية"**، الاسكندرية: دار المعارف.

البدوي، محمود عبد الله، (1997)، " **أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التكامليّ في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائيّ الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

البكر، رشيد بن النوري، (1425هـ)، **"دليل المعلم لتربية مهارات التفكير "**، مركز التطوير التربوي, وزارة التربية والتعليم، ط1، الرياض: السعودية.

الجهني، نايف بن دخيل، (2003)، "**أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات الطلاب الشفوية** "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.

الحتاملة، محمد سالم خليفة، (2014)، **"فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن "**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.

حمدان، جمال عبد الجليل (2009)، **"تقويم الكتب المدرسية الجديدة ومدى تطبيق المدارس لها ضمن مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة** "، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. سلسلة منشورات المركز، عمان.

حمراء، روز أنس، (2010)، "**مدى تطبيق مناهج الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي وفق مداخل التعليم التكاملي**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

الحيلة، محمد محمود، (2003)، "**مهارات التدريس الصفي**"، عمان: دار المسيرة، الأردن.

خراشقه، وفاء فخري، (2009)، **"بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة: التكاملية، والوظيفية، والمهاريه واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن"**، أطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة عمان العربية – الأردن.

الدهماني، دخيل الله بن محمد، (2007)، "**المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية - نحو بناء لغوي متماسك** "، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها: إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري

للأمة الإسلامية – تحت محور سُبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها نحو البناء الحضاري للأمة، للفترة من 28-30 تشرين الثاني 2007، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الدوسري، ابراهيم بن مبارك، (2000)، "**الإطار المرجعي للتقويم التربوي** "، الرياض: وكتب التربية العربي لدول الخليج.

رشوان، أحمد محمد، (2004)، "أثر تكامل منهج اللغة العربية في الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي"، **مجلة القراءة والمعرفة،** ع38، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الزيتاوي، سحر، (2005)، **"أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن "**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.

زيتون، حسن حسين، (1985)، **"تصميم التدريس رؤيه منظوميه "**, م 1، سلسله أصول التدريس، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

زيتون، حسن حسين، (2005)، **"تعليم التفكير : رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة "**، القاهرة: عالم الكتب.

الزيدي، أشواق حسين، (2009)، **"تقويم كتاب أسس التربية في كليات التربية جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

سرحان، الدمرداش، وآخرون، (1979)، **"المناهج المعاصرة"**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد. وابراهيم، عبدالله محمد، (1997)، **"المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين"**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السعدون، عادلة علي، (2003)، "مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها"، **مجلة الأستاذ**، جامعة بغداد.

سمك، محمد صالح، (1986)، **"فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية"**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشبلي، إبراهيم مهدي، (2000)، **"المناهج: بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها"**، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن، (1992)، **"أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي"**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شعلة، الجميل محمد عبدالسميع، (2005)، **"التقويم التربوي للمنظومة التعليمية: اتجاهات وتطلعات"**، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

الشناق، رابعة، (2000)، "**دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت الثانوية الشاملة** "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.

شوق، محمود أحمد، (2001)، "**الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية**"، القاهرة: دار الفكر العربي.

شومان، عايش حمود، (2004)، **"تقويم منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف السادس الأساسي"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشياب، أحمد صالح، (1996)، **"الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية للصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن"**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان.

صالح، نصرة الخضر، (2009)، **"أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية "**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

صبري، ماهر، (2003)، **"التقويم التربوي : أسسه وإجراءاته "**، ط3، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

طعيمه، أحمد رشدي، (1979)، **"تطوير التقويم في اللغة العربية: تصور مقترح "**، دراسة مقدمة للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة.

عبدالفتاح، البجة، حسن، (2002)، **"أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا"**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

عبيد، وليم تاضروس، (2003)، **"مداخل معاصرة لبناء المناهج"**، المؤتمر العربى الثالث حول المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، 5-6 نيسان 2003.

عثمان، سيد أحمد، (1986)، "التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية "، **مجلة دراسات تربوية**، م1، ج4، القاهرة: عالم الكتب.

عطا، ابراهيم محمد، (2006)، **"المرجع في تدريس اللغة العربية"**، ط2، القاهرة: دار الكتب.

عليمات، محمد مقبل، (2013)، "درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي وعلاقتها بممارساتهم التدريسية من وجهة نظر مشرفيهم "، **مجلة المنارة**، م(19)، ع(3).

العمري، معاذ خلف، (2002)، **"تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة إربد "**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.

عودة، أحمد سليمان، (1993)، **"القياس والتقويم"**، ط2، الأردن: دار الأمل.

عوض، أحمد عبده، (2000)، **"مداخل تعليم اللغة العربية "**، ط 1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة-السعودية.

فرج، عبد اللطيف، (2007)، **"صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج "**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

قسايمة، محمد عبدالله غازي، (2007)، **"بناء برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي واختبار فاعليته في تحسين القدرة القرائية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن"** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان – الأردن.

قطامي, نايفه، (2005)، **"تعليم التفكير للمرحلة الأساسية "**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

اللقاني، أحمد حسين. والجمل، علي أحمد، (1419هـ)، **"معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس"**، القاهرة: دار عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسين، (1989)، **"المناهج بين النظرية والتطبيق"**، القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، علي، (1997)، **"تدريس فنون اللغة العربية"**، القاهرة: دار الفكر العربي.

مراد، سعيد محمد، (2002)، **"التكاملية في تعليم اللغة العربية "**، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

مرعي, توفيق أحمد. والحيلة, محمد محمود، (2002)، **"تفريد التعليم "**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

المومني، ابراهيم عبدالله، (2001)، "منحى اللغة الكلي: الفلسفة، والمبادئ، والتضمينات التربوية"، **مجلة دراسات العلوم التربوية،** م28، ع2، الأردن.

ميخائيل، أمطانيوس، (1995)، **"التقويم التربوي الحديث"**، ط1، ليبيا، جامعة سبها.

الناصر، محمد، (2011)، " أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة دراسات العلوم التربوية،** م38.

نصر، حمدان علي (2009)، "أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع في تنمية القدرة على التخيّل لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن "، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، 5 (4).

نصر، حمدان علي، (2003)، "الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين انموذج تعليمي مطور مقترح"، **مجلة جامعة الملك سعود،** 16(1).

نمر، عبير وصفي، (2008)، **"أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في وكالة الغوث الدولية في عمان"**، رسائلة ماجستير غير منشورة، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (1987)، **"الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي"**، عمان: مطابع مديرية المناهج والتقنيات، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (1988)، **"رسالة المعلم"**، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوية، عمان، الأردن

المراجع الأجنبية

Alemi, M. & Bagheri, H. (2013). Evaluation of Total English Textbooks from a Cultural Perspective. **Journal of English as an International Language**, 8(1).

Busch, R & Jenkins, P. (1991), ***Integration the language arts for primary age disabled readers***, Busch R. Universit of Missouri, Jenkins, P. Columbia public school, coumbia Missouri.

Carol. L. (1991). ***Whole language: A promising approach to teaching reading to underprepared community college studentsi n the integrated skills reinforcement***, DAI. Vol. 52, No. 6.

Combs, R.(1992).Developing Critical reading skills through Whole language strategies, **Foundation in Reading, Southern Nazarene University, ED353556.**

Davari, H., Iranmehr, A. & Erfani, S. M., (2013). A Critical Evaluation of PNU ESP Textbooks. **Journal of Language Teaching Research**, 4(4).

Fitzgerald, C. & Mills, A. J., (2012). Human Resource Management a Function of the Past: A Content Analysis of the First Edition Canadian Introductory Human Recourse Management Textbooks. **Research and Practice in Human Resource Management**, 20(1).

Mamaghani, Farrokh., (2010). The Evaluation and Selection of a MIS Textbook Using Analytic Hierarchy Process. **Review of Business Research**, 10(4).

Medit, A. (1992). ***Intrgrating reading and writing in an elementary,*** course Ohio University TESL report Hawaii, USA: FEB.

Ongong'a, J.O., Okwara, M.O. & Nyangara, K.N., (2010), Using Integrated Approach in Teaching and Learning at the Secondary School Level in Kenya, ***Educational Research***, 1(11), 618-623.

Rizzato, R. (1996). ***An analysis of reacing writing and language development in an integrated intermediate school program***.

Sanger D. Stic. A Sheldon, L. and Longe, A. (1991). ***Integrating language activities into reading instruction***. Studies and articles in langague skills university of Nebraska, Lincolln.

Wininger, S. R. & Norman, A. D., (2005). Teacher Candidates Exposure to Formative Assessment in Educational Psychology Textbooks: A Content Analysis. **Educational Assessment**, 10(1).

Yeo, R. (1998). ***An integrative approach to the teaching of technical communication skills***. Temasek Polytechnic, Singapore.

المواقع الإلكترونية

الحسين، (2013)، "**المنحى التكاملي مدخل لتطوير وإصلاح المناهج**"، (مقال)، تاريخ النشر 2013/7/27، www.madarisna.info/home/2013-07-27 ، تاريخ الزيارة 2015/3/25.

خضر، أحمد ابراهيم، (2013)، **الفرق بين مصطلحي التقويم والتقييم** ، الموقع الإلكتروني: http://www.alukah.net/web/khedr/0/50989 تاريخ الإضافة 2013/3/2، تاريخ الزيارة 2015/1/25.

الدهماني، (2007)، الموقع الإلكتروني http://uqu.edu.sa/page/ar/4981، اطلعت عليه بتاريخ 2015/1/19.

رالف تايلر Ralph Tyler، http://en.wikipedia.org/wiki/Hilda_Taba

هيلدا تابا Hilda Taba، http://en.wikipedia.org/wiki/Ralph_W._Tyler

والي، رشا عبدالرحمن محمد، (2005)، التقويم في التربية الرياضية، **مجلة المعلم**، الموقع الإلكتروني http://www.almualem.net ، تاريخ الزيارة 2015/3/2.

الملحق (1)

معايير تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية في ضوء معايير المنحى التكاملي بصورتها النهائية

المعيار	التكرارات	النسبة المئوية (%)
1 - تضمين كتاب لغتنا العربية ما يربط المعرفة بطرق التفكير.	11	2.64
2 - تضمين الكتاب لما يساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين المعارف.	10	2.40
3 - تضمين الكتاب ما يجعل المتعلم ينظر نظرة متكاملة للقضايا والمشكلات.	12	2.88
4 - تضمين الكتاب ما يزود المتعلم بمزيد من المعرفة لبناء شخصية متكاملة.	8	1.92
5 - تضمين الكتاب ما يساعد المتعلم على التكيف مع المستجدات.	6	1.44
6 - تضمين الكتاب لما يراعى إظهار الوحدة الكلية للأهداف.	6	1.44
7 - تضمين الكتاب لجوانب الخبرة المتكاملة المعرفية والوجدانية والأدائية.	7	1.68
8 - تضمين الكتاب ما يحقق انتقال أثر التعلم.	8	1.92
9 - تضمين الكتاب لما يبصر المتعلم بوجود تداخل بين المواد الدراسية المختلفة.	6	1.44
10 - تضمين الكتاب ما يراعى خصائص النمو المتكامل للمتعلم وقدراته واستعداداته.	12	2.88

المعيار	التكرارات	النسبة المئوية (%)
11 - تضمين الكتاب ما يراعى التدرج من البسيط إلى المعقد.	15	3.60
12 - تضمين الكتاب مواقف تعليمية متكاملة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	15	3.60
13 - تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم على إدراك أن المادة المتكاملة ذات قيمة كبيرة له.	16	3.84
14 - تضمين الكتاب ما يشجع على العمل الجماعي.	18	4.32
15 - تضمين الكتاب أن التعلم يمتد مدى الحياة.	20	4.80
16 - تضمين الكتاب ما يشجع المتعلم الذاتي والممارسة الذاتية.	25	6.00
17 - تضمين الكتاب ما يدل على أن مصادر التعلم متنوعة.	24	5.76
18 - تضمين الكتاب ما يؤدي إلى تكامل الخبرة السابقة مع الخبرة الحديثة.	20	4.80
19 - تضمين الكتاب لما يراعى إظهار التكامل بين عناصر المنهاج: الأهداف، والمحتوى، والخبرات، والأنشطة، والتقويم.	25	6.00
20 - تضمين الكتاب ما يظهر التكامل الحتمي في مهارات اللغة المختلفة.	15	3.60
21 - تضمين الكتاب على تكامل النمو في شخصية المتعلم جسمياً، وعقلياً، ووجدانياً، ولغوياً.	17	4.08

المعيار	التكرارات	النسبة المئوية (%)
22 - تضمين الكتاب ما يركز على تعلم المهارات اللغوية بصورة تتكامل فيها فنون اللغة وفروعها.	16	3.84
23 - تضمين الكتاب ما يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلم وحاجاته وميوله وقدراته اللغوية.	15	3.60
24 - تضمين الكتاب ما يراعي طبيعة اللغة وخصائصها.	30	7.19
25 - تضمين الكتاب ما يؤكد على أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع.	35	8.39
26 - تضمين الكتاب تقديم الخبرات التربوية بشكل متكامل.	25	6.00

الملحق (2)

أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. أديب ذياب حمادنة	أساليب تدريس اللغة العربية	آل البيت
2	أ. د. طه علي حسين الدليمي	مناهج اللغة العربية	العلوم الإسلامية
3	أ. د. عبدالرحمن الهاشمي	أساليب تدريس اللغة العربية	عمان العربية
4	أ. د. محمد بني خالد	علم نفس	آل البيت
5	د. رائد خضر	أساليب تدريس اللغة العربية	جامعة اليرموك
6	د. محمد الخوالدة	أساليب تدريس اللغة العربية	جامعة اليرموك
7	د. سعاد عبدالكريم الوائلي	مناهج اللغة العربية	الجامعة الهاشمية
8	د. صالح ذياب هندي	مناهج تربية إسلامية	الجامعة الهاشمية
9	د. هيثم ممدوح القاضي	مناهج اللغة العربية	آل البيت
10	د. قاسم نواف البري	مناهج اللغة العربية	آل البيت
11	عبدالرحمن المنادحة	مشرف تربوي	وزارة التربية والتعليم
12	عائشة الشرفات	مشرف تربوي	وزارة التربية والتعليم
13	عبدالله المومني	مشرف تربوي	وزارة التربية والتعليم
14	سلطان الشاعر	مشرف تربوي	وزارة التربية والتعليم
15	أمل طيفور	مشرف تربوي	وزارة التربية والتعليم
16	زهير الكرمي	مشرف تربوي	وكالة الغوث الدولية
17	د. آمال عياش	مشرف تربوي	وكالة الغوث الدولية
18	عماد أبو سردانة	مشرف تربوي	وكالة الغوث الدولية
19	أميرة بشتاوي	مشرف تربوي	وكالة الغوث الدولية
20	هالة الطيطي	مشرف تربوي	وكالة الغوث الدولية
21	رامي محمد الخوالدة	معلم	وزارة التربية والتعليم

الملحق (3)

قائمة محتويات

كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بجزئيه (الأول والثاني) في الأردن

الجزء الأول
المقدمة
خطوات تشغيل المناهج المحوسبة
الوحدة الأولى:
نص القراءة: آيات من سورة آل عمران
القواعد: الفعل اللازم، والفعل المتعدي إلى مفعول به واحد، والمتعدي إلى مفعولين
المحادثة
الكتابة: كسر همزة إنَّ
الكتابة التعبيرية
نصّ الاستماع: حق الأسرة
الوحدة الثانية:
نصّ القراءة: الحرّية
القواعد: المبني للمعلوم والمبني للمجهول
المحفوظات: طعم الحرّية
المحادثة: مَحَكّات التفكير
الكتابة: الهمزة المتوسطة
الكتابة التعبيرية

الوحدة الثالثة:
نصّ القراءة: اللغة العربية
القواعد: الفعل الصحيح والفعل المعتلّ
المحادثة
الكتابة: اتصال (إذ) بالظروف
إملاء اختباري: كسر همزة إن، والهمزة المتوسطة، واتصال (إذ) بالظروف
الكتابة التعبيرية
نص الاستماع: مجمع اللغة العربية الأردني
الوحدة الرابعة:
نص القراءة: العين معجزة في الخلق
القواعد: الأفعال الخمسة
المحفوظات: صنع ربّي
المحادثة: مَحكات التفكير
الكتابة: ألف الاثنين وألف التثنية
الكتابة التعبيرية
الوحدة الخامسة:
نصّ القراءة: الأرصاد الجوية
القواعد: نصب الفعل المضارع
المحادثة
الكتابة: (ألا ، وأنْ لا)
إملاء اختباري: ألف الاثنين، وألف التثنية، وألا، وأنْ لا
الكتابة التعبيرية
نص الاستماع: الباز من الأهرام إلى القمر

الوحدة السادسة
نصّ القراءة: الناسك وابن عرس
القواعد: جزم الفعل المضارع
المحفوظات: فارس وأسد
المحادثة
الكتابة: حرف الفاء المتصل بـ (لام الأمر)
الكتابة التعبيرية
الوحدة السابعة
نص القراءة: المركز الجغرافي الملكي الأردني
القواعد: إنَّ وأخواتها
المحادثة: مَحَكات التفكير
الكتابة: حرف الشرط (إنْ) المدغم بـ (ما): (إمّا)
الكتابة التعبيرية
نص الاستماع: مصفاة البترول الأردنية
الوحدة الثامنة
نص القراءة: حين لا ينفع الندم (قصة قصيرة)
القواعد: أسلوب الحصر
المحفوظات: فنٌّ وذوقٌ
المحادثة
الكتابة: كتابة بعض الكلمات المتفرقة (لئن، لأن، لئلا، لكيلا)
إملاء اختباري: حرف الفاء المتصل بـ (لام الأمر)، وحرف الشرط (إنْ) المدغم بـ (ما): (إمّا)، وكتابة بعض الكلمات المتفرقة
الكتابة التعبيرية

الجزء الثانى
خطوات تشغيل المناهج المحوسبة
الوحدة التاسعة:
القراءة: آداب نبوية
القواعد: الإضافة
التحدث: مَحَكات التفكير
الكتابة: حذف نون المثنى ونون جمع المذكر السالم
الكتابة التعبيرية
الاستماع: دعاء الأقوياء
الوحدة العاشرة
القراءة: مؤسسة نهر الأردن
القواعد: النعت
المحفوظات: نَفحات من الأردن
التحدث
الكتابة: كتابة كلمة (مئة)
الكتابة التعبيرية
الوحدة الحادية عشرة
القراءة: من حِكم الشافعي
القواعد: الحال
التحدث: مَحَكات التفكير
الكتابة: كتابة الاسم (يحيى)، والفعل (يحيا)، وتركيب (إن شاء)، وكلمة (إنشاء)
إملاء اختباري: حذف نون المثنى، ونون جمع المذكر السالم، وكتابة كلمة (مئة)، وكتابة كلمات متفرقة
الكتابة التعبيرية
الاستماع: نفيسه بنت الحسن، كريمة الدارين

الوحدة الثانية عشرة القراءة: الرياضة والحياة القواعد: معاني حروف الجر المحفوظات: ملاعب الكرة التحدث الكتابة التعبيرية
الوحدة الثالثة عشرة: القراءة: المراهقة القواعد: الاستفهام بـ (هل، والهمزة) التحدث: مَحَكات التفكير الكتابة: الحروف التي تكتب ولا تلفظ إملاء اختباريّ: الحروف التي تكتب ولا تلفظ الكتابة التعبيرية الاستماع: التدخين
الوحدة الرابعة عشرة القراءة: خطبة المسجد الأقصى القواعد: مصادر الفعل غير الثلاثي المحفوظات: سَنَعود التحدث الكتابة: كتابة الهمزة المتطرفة المنفردة المنوَّنة بتنوين النصب الكتابة التعبيرية

الوحدة الخامسة عشرة القراءة: معركة ذات الصواري القواعد: الصفة المشبهه باسم الفاعل التحدث الكتابة: حذف ياء المتكلم جوازاً الكتابة التعبيرية الاستماع: مشورة تقود إلى نصر
الوحدة السادسة عشرة القراءة: مسرحية شريعة الغاب القواعد: اسم التفضيل المحفوظات: إلى طغاة التحدث: محكات التفكير الكتابة: همزة الوصل وهمزة القطع إملاء اختباري: كتابة الهمزة المتطرفة المنفردة المنونة بتنوين النصب، وحذف ياء المتكلم جوازاً، وهمزة الوصل، وهمزة القطع الكتابة التعبيرية

Evaluation of “Our Arabic Language Textbook” for the Seventh Grade in the Light of the Integrated Approach in Jordan (Analytical Study)

Prepared by: Saleem Turki Mahmood

Supervisor: Hamed Mohmad. Do'uam

ABSTRACT

The present study aimed to reveal the standards-oriented complementary to consider when writing a book book contact seventh grade basic skills in Jordan, the study also aimed to find out the extent to which contact book for Seventh Grade hauled in Jordan for standards-oriented integration in Jordan skills.

The researcher using descriptive approach to screening procedures relevance to this study, the method was used as content analysis of the Arabic language book for Seventh Grade in light oriented integrative.

The study sample consisted of Arabic language book hauled the first and second, as well as the sample consisted of supervisors of the Arabic language as the number of supervisors (10). The results showed the presence of the average level for the observance of standards-oriented integrative where results showed that the number of iterations of the standards, which could have ranged between (6-35), repetition, where he was ranked first criterion (emphasis on the importance of language in the life of the individual and society) repeating reached (35), and a percentage of (%8.39), followed by standard (take into account the nature of the language and its characteristics) repeating reached (30), and a percentage of (%7.19), while in the third criterion has happened (the book include encouraging self-educated and self-practice.) to repeat reached (25), and a percentage of (%6.00) either in last place has got standard (taking into account the book to see the learner the existence of overlap between different subjects) to repeat amounted to (6), and a percentage of (%1.44).

Kew Word: In light of the study results the researcher recommends several recommendations.